Adolph Diesterweg's
Ausgewählte Schriften

herausgegeben von

Eduard Langenberg.

Dritter Band.

Frankfurt am Main.
Moritz Diesterweg.
1878.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

Inhalt.

I.

Das Lesen der pädagogischen Journale.

Nach der fleißigen Zusammenstellung der in der ganzen Vergangenheit in Deutschland erschienenen pädagogischen Zeitschriften von Wander in seinem „pädagogischen Wächter" beläuft sich die Gesammtzahl aller noch nicht auf zweihundert. Freilich genug und übergenug, oder vielmehr viel zu viel, wird Mancher denken, der vielleicht nicht eine derselben kennt oder kennen zu lernen Lust hat. Andere aber werden jene Zahl klein finden. Und sie ist es wirklich, wenn man die Menge der gegenwärtig in Deutschland erscheinenden pädagogischen Blätter betrachtet. Man kann diese nach Dutzenden zählen.

Der pädagogische Tisch ist also gedeckt, die Tafel servirt, Speisen in Hülle und Fülle und von der mannigfaltigsten Art laden zum Genusse ein. Ich lege hier dem Leser die Speisekarte der deutsch-pädagogischen Tagesliteratur nicht im Einzelnen vor; ich setze voraus, daß er sie kenne; ich wünsche nur, daß die Gäste zahlreich erscheinen und gesunden Appetit mitbringen. Der Hunger würzet das Mahl.

Aber hier hapert es gewaltig. Wie viele von den hunderttausend deutschen Lehrern lesen Journale pädagogischen Inhaltes?

Wir wollen nicht ungerecht sein, ihre Zahl hat sich seit Jahren verdoppelt, vielleicht vervierfacht, wir können Solches schon aus der großen Zahl der pädagogischen Zeitschriften erschließen; aber „viel" ist ein relativer Begriff; wie verhält sich die Zahl der Lesenden zu der Anzahl aller Lehrer?

Wander berichtet, daß in seiner Umgebung 25% aller Lehrer zu denjenigen gehören, welche an Journal-Lektüre überhaupt Theil nehmen, also wenigstens eine Zeitschrift in das Haus bekommen. Drei Viertheile aller Lehrer lesen also dort gar nichts Pädagogisch-Periodisches. Natürlich wird das Verhältniß anderwärts ein anderes sein. Nach eingezogenen Nachrichten über die rheinisch-westphälischen, kurhessischen, sächsischen Lehrer steht das Verhältniß dort günstiger, in Ostpreußen, Pommern, Posen, Mecklenburg weniger günstig, in Berlin selbst steht es nicht höher. (!) Was lehrt die Erfahrung den Leser in seiner Umgebung? — Das Resultat ist ein niederschlagendes, ja — man darf die Schäden nicht verbergen — ein tief betrübendes.

Daß es mit der angeführten Thatsache seine Richtigkeit hat, geht auch aus der Geschwindigkeit hervor, in welcher viele der in froher Hoffnung erscheinenden und, im Falle längeren Lebens, zu frohen Hoffnungen berechtigenden Journale wieder verschwinden. Aus Mangel an Absatz können sie sich nicht halten.

Die Redaktionen der meisten Blätter würden sich glücklich schätzen, wenn ihre Jahreseinnahme 500 Thaler betrüge; dann könnten sie nicht nur ehrlich bestehen, sondern auch ihre Mitarbeiter bezahlen, und ein Ueberschuß zu einiger Vergütung der Mühe käme für den Redakteur und den Verleger heraus. Angenommen nun, daß jeder Mitleser jährlich einen halben Thaler beiträgt, so hätte jedes Journal tausend Leser, und so viele gehörten zur Erhaltung eines solchen. Das machte auf hunderttausend Lehrer hundert Journale. Man ziehe den Schluß! Das Resultat ist ein klägliches.

Es ist allgemein zu beklagen, nicht bloß um der mühsamen Arbeit sich hingebender Herausgeber und Verleger, sondern hauptsächlich um der Lehrer und um des Fortschritts der Sache willen.

Denke man sich in der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts, in welchem Alles, was nicht schmachvoll zurückbleiben will, liest, weil kein Jahr, kein Monat, oft kein Tag vergeht, an dem nicht etwas Bemerkenswerthes anzuzeigen wäre, — denke man sich, sage ich (ich muß übrigens gestehen, daß ich mich in das innere Wesen eines solchen Mannes nicht hineindenken kann), einen Mann, einen Lehrer des Jahres 1850, welcher sich um das, was die pädagogische

Tagesliteratur zu Markte bringt, gar nicht kümmert, der höchstens zufällig etwas davon hört, aber nicht die geringste Neigung besitzt, ein kleines Opfer dafür zu bringen. Es steht schrecklich um solchen Mann! — Während jedem Handwerker nichts näher liegt, als zu erfahren, wie er sein Handwerk immer besser und besser betreiben könne, begnügt sich unser Mann, den wir Collegen und Mitarbeiter an der Geisteskultur des Volkes nennen, mit dem, was er in früheren Jahren gelernt und geübt hat. Kann ein lebendiges, reges Interesse für Geistesbildung, kann Liebe zur Erweiterung seines Horizontes wie zum Fortschreiten, kann ein rechter Lehrersinn dabei bestehen? Nein, er kann nicht dabei bestehen, das ist nicht möglich, und darum ist jenes Resultat in so hohem Maße zu beklagen.

Das Erste dabei ist, daß wir dieses Faktum begreifen und dadurch erklären; das Zweite, daß wir es zu beseitigen suchen. Die Erklärung liegt in folgenden, hier in aller Kürze anzuführenden Momenten:

1) An der Armuth vieler deutschen Lehrer.

Sie ist notorisch und allgemein zugestanden. Auf vielen Lehrern ruht Tag für Tag, vom ersten Januar bis zum Sylvester, der, vielleicht mit Rücksicht auf solche Zustände, in manchen Kalendern „Gottlob" genannt wird, die Sorge um das tägliche Brot für Weib, Kinder und sich. Ich glaube nicht, daß wir Glücklicheren eine Vorstellung davon haben, wie solcher bleibende Zustand auf den Geist drücken muß. Also wir beklagen solchen Lehrer tief; wir sehen ein, daß er nicht viel auf seine Bildung verwenden kann. Aber gar nichts? nicht einmal 15 Silbergroschen jährlich? 1 Sgr. 3 Pfg. monatlich sollten nicht zu erschwingen sein? Unglaublich! Die Armuth des Lehrers an Geldmitteln erklärt die möglichste Beschränkung der Ausgaben auf das Nothwendigste, auf ein wahres Minimum; aber entschuldigt die gänzliche Theilnahmlosigkeit nicht. Gerade der Niedergedrückte hat am ersten geistige Erhebung durch Geistesnahrung nöthig; wo ein Bedürfniß tief gefühlt wird, da schafft man sich auch die geringen Mittel. Was Einer allein nicht kaufen kann, das können ihrer Drei, Sechs oder Zwölfe. Geschieht es nicht, so kann es auch liegen

2) an der geistigen Trägheit, an der gänzlichen Erschlaffung, an dem Stumpfsinn.

Hier wird unser Urtheil schärfer und härter. Einer, der sich dem Berufe der geistigen Kultur und Pflege gewidmet hat, und dafür berufen worden ist, verfällt ganz und gar in Stumpfsinn; er handwerkert und tagelöhnert, und ist mit sich zufrieden, wenn er nur in seiner Thätigkeit nicht gestört wird — das ist der hier vorliegende Kasus. Daß wir solche Glieder in unserem Stande zählen, ist leider auch notorisch. Sie lesen entweder gar nichts oder doch alles Andere — Ritter- und Räuber-Romane und wahre Schund-Literatur — eher, als pädagogische Schriften. Schmach und Schande auf eines Jeden Haupt, der zu ihnen gehört! würden wir sagen, wenn wir nicht die traurigen Weisen, unter welchen auch jetzt noch künftige Lehrer erzogen und gebildet werden, kenneten; wenn wir nicht wüßten, daß die sogenannten Lehrerbildungs-Anstalten nicht selten einen großen Theil der Schuld an dem Stumpfsinn, in welchen ihre Zöglinge verfallen, zu tragen hätten. Nicht Alles können diese Anstalten leisten, nicht alle Hindernisse des nachhaltigen Eifers beseitigen; aber sie müssen sich sagen, daß sie an keinem Zöglinge, welcher jemals jenen Beweis der Stumpfsinnigkeit an sich verspüren läßt, ihre Aufgabe gelöst haben. Wir können uns nur in Unmuth und Groll von ihnen abwenden. Ein fernerer Grund der Nichtbetheiligung an pädagogisch-fortbildender Lektüre liegt

3) in der Selbstgenugsamkeit, in dem Fertigsein.

Auch daran sind manche Seminare Schuld, welche den Zöglingen vorpredigen: „Christum lieb haben, sei besser, als alles Wissen", und dadurch, wie durch das ganze Verhalten, eine Verachtung alles „weltlichen" Wissens in den zur Trägheit und zum geistlichen Hochmuth hinneigenden Zöglingen erzeugen. Um für „das Reich Gottes" zu wirken, bedürfe es, meinen Solche, vor Allem oder ausschließlich nur des „rechten" Glaubens. Vieles Wissen blähe auf und mache den Leib müde. So denken sie, während sie nicht merken, daß sie selbst des geistlichen Hochmuths und der Aufgeblasenheit voll sind. Sie sehen mit Selbstzufriedenheit

und Selbstgenugsamkeit auf die unruhig Strebenden hinab: denn sie sind die „Fertigen", denen, wie der Dichter sagt, „nichts recht zu machen ist". Nur „der Strebende sei dankbar", fügt er hinzu.

Die Ersten (sub 1) flößen uns Mitleid, die Zweiten Unmuth, die Dritten Verachtung ein. Mit Widerwillen wenden wir uns von diesen weg, denn sie erwecken in uns die Erinnerung an die Zeit des hochbeinigen, dummdreisten, versumpften und doch aufgebläheten Schulmeisterthums. Wir aber fordern für die neue Zeit keine Schulmeister oder Schulhalter, sondern Lehrer, pädagogisch-gebildete und pädagogisch-strebende Lehrer. Ein weiterer Grund zur Erklärung der hier besprochenen betrübenden Erscheinung liegt

4) in der abhängigen Stellung vieler Lehrer und in dem Mangel an Anregung von Seiten ihrer Vorgesetzten.

Die Blicke vieler tausend Lehrer sind viel mehr auf ihre Vorgesetzten, als auf ihre eigene Sache gerichtet. Was wünscht oder verlangt der Herr Schulrath, der Herr Landrath, der Herr Superintendent, der Herr Dekan? das ist ihre Hauptsorge. Die Genannten verlangen bei Weitem nicht immer, ja meist nicht, mit der rechten Energie, daß die Lehrer als Lehrer sich fortbilden, ihren Horizont erweitern und zu selbstständigen Urtheilen hinaufwachsen. Die Abhängigkeit der Lehrer, die oft an Unmündigkeit gränzt, ist ihnen lieb. In dem Lesen der Journale, die von selbstständigen Lehrern geschrieben werden, und welche sich die Aufgabe gestellt haben, der Unselbstständigkeit der Lehrer, zuoberst der geistigen, weil diese die Mutter aller anderen ist, ein Ende zu machen, erblicken jene Vorgesetzten eine ihren Zwecken und Absichten schädliche Gewohnheit. Daher bringen sie ihre Lehrer davon ab, verleiden ihnen das Lesen der anregenden oder, wie sie sagen, „aufregenden" Blätter oder verbieten sie ihnen geradezu. Wir haben es erlebt; die Königliche Regierung in Liegnitz z. B. befahl, daß kein Buch in die von den Lehrern in Hirschberg errichtete und durch deren Beiträge unterhaltene Lehrer-Bibliothek aufgenommen werden dürfe, dessen Aufnahme nicht vorher von einem dazu bezeichneten Geistlichen und vom Kreissuperintendenten genehmigt sei; ja, unter

dem Ministerio Eichhorn wurde sogar die Privat-Bibliothek der Lehrer der Beaufsichtigung der Geistlichen unterworfen. Die Bücher und Zeitschriften, welche sie den Lehrern empfehlen, haben aber meist jede andere Wirkung, nur nicht die der Anregung und Belebung, deren doch der stets mit denselben Elementen beschäftigte Lehrer mehr als jeder andere Stand bedarf, soll er anders frisch und freudig fortwirken. Wir könnten der Ursachen zur Erklärung des obigen Faktums noch mehrere aufführen, aber es ist mit den genannten genug, sie lösen das Räthsel, wenn es noch eins sein sollte. Und sie zeigen uns die Uebel, gegen welche wir, wollen wir die betrübende Erscheinung aus der Welt schaffen, den Angriff zu richten haben, d. h.:

1) Tragen wir dazu bei, daß den Lehrern ein anständiges, „auskömmliches" Gehalt wird!

Man lebt aber nicht vom Brot allein, und von dem Lehrer würde gelten, was Goethe einst von Tiedge sagte: „Er würde bessere Gedanken haben, wenn es ihm besser ginge". Dieses bessere Ergehen gilt zunächst von der leiblichen Seite des Daseins, dann aber auch, und dann erst, von der geistigen. Den Geist kann der gewöhnliche Mensch erst dann nähren, wenn der Leib gesättigt ist; und so lange die Kinder nach Brot schreien, kann man ihrem unglücklichen Vater kein Opfer für den Geist zumuthen. Aber wie gern erhebt der Adler seine Schwingen, so lange sie nicht total gelähmt sind! Darum nach dem Wunsche Heinrichs IV. auch jedem Lehrer des Sonntags ein Huhn in den Topf, und die neuesten, stärkenden Journale auf den Tisch! Jenes belebt nicht bloß den Leib, sondern, weil es zugleich Frau und Kinder labt, auch das Herz; diese erwecken die zur Erziehung der Jugend für die Zukunft nach den Bedürfnissen der Gegenwart befähigenden Gedanken.

2) Arbeiten wir dem Stumpfsinn der Kollegen, ihrer Selbstgenugsamkeit, ihrer Unselbstständigkeit entgegen; fördern wir ihre Fortbildung auf alle Weise.

Viele Lehrer haben Sinn für Mancherlei, sie schließen sich Vereinen verschiedener Art an, haben aber für die Interessen ihres Standes nicht einen gleich regen Eifer. Es ist nicht zu verant-

worten. Von dem Lehrer erwartet man zuvörderst und zuoberst Sinn für seinen Beruf und seine Standesgenossen. Der wahre Lehrer fühlt sich mit ihnen für die Fortbildung des heranwachsenden Geschlechts solidarisch verpflichtet. Die Kultur der Nationen ist eine Aufgabe des ganzen Standes. Darum belebt ihn die Neigung, seinen Berufsgenossen zu geben und ihnen das erringen zu helfen, was sie bedürfen. Nun fehlt es dem Stande der Volksschullehrer und Volkserzieher häufig an den Gütern, die das Gegentheil der aufgeführten Uebel sind; darum hat der Tüchtigere, Geförderte die ernste Pflicht, sich der weniger Geförderteren in brüderlicher Liebe anzunehmen und ihre Bildung zu steigern. Eins der wichtigsten Mittel dazu ist das Lesen und Studiren pädagogischer Zeitschriften. Gar manch ein sonst treuer Lehrer versteht nicht, was die pädagogische Zeitschrift bietet, er kann sich vielleicht noch gar nicht durch eigene Lektüre belehren; warum stellt sich denn der benachbarte Kollege ihm nicht helfend zur Seite?

Hier ist für die tüchtigeren, edleren Lehrer ein Feld des fruchtbarsten Wirkens. Nur der dünkelhafte Meister von Ehemals will vom Anderen nichts lernen; nur der ekelhafteste Hochmuth will nicht eingestehen, daß er Manches nichts wisse. Wer ein Lehrer von Heute sein will, will zulernen und fortschreiten, und er ergreift dankbar die ihm helfende Hand.

Aeußerer Mittel zur Verbreitung der pädagogischen Lektüre unter den Lehrern brauchen wir nicht zu gedenken. Sie fallen dem Strebenden von selbst ein, sind auch verschieden nach örtlichen und persönlichen Verhältnissen. Herbart nennt die Geographie eine associirende Wissenschaft; der Lehrerstand ist ein associirender Stand, der Associations-Geist leitet auf die rechten Pfade. Das Sehen mit eigenen Augen ist ein herrliches Ding. Aber wer kann heutzutage alles mit eigenen Augen wahrnehmen, wer hat es jemals gekonnt?

Die Literatur ist ein Meer, die Literatur jedes Faches. Alljährlich, oft tagtäglich tauchen, nicht bloß am Horizont der Menschheit, sondern auch an dem Gebiete der Pädagogik bemerkenswerthe Erscheinungen auf, theils vorüberziehende, aber darum nicht unmerkwürdige Meteore, theils neuentdeckte Weltkörper und Welten.

Wer führt uns dort zurecht, wer macht uns auf diese aufmerksam und deutet sie uns?

Das ist die Bedeutung und der Werth der pädagogischen Journale. Dieselben sagen außerdem dem Lehrer, was es jetzt an der Zeit ist, woran man jetzt arbeitet, was von dem Lehrer dieser Zeit zu hoffen oder zu fürchten oder zu thun sei. An wessen Ohr und Geist das Alles ungehört und ungewürdigt vorübergeht, ist ein Mensch außer seiner Zeit, außer der Zeit überhaupt, ein Mensch der Unzeit. Ihm, wie uns Allen, kommen die Männer zur Hülfe, welche auf den Zinnen und Warten der Zeit stehen und die auftretenden Erscheinungen signalisiren. Diese Männer verdienen die Achtung und den Dank der Lehrer. Sie wollen die gemeinsame Sache der Lehrer fördern, und sie ersparen den Strebenden eine unendliche Mühe — durch die Mühe, die sie selbst übernehmen. Oder sollte der Lehrer meinen, die Herausgabe einer pädagogischen Tages-, Wochen- oder Monatsschrift sei ohne Mühe? es sei ohne Mühe, die Literatur zu durchstöbern, die Arbeiten der Mitarbeiter zu redigiren, die Korrespondenzen zu führen? Oder sollte er meinen, das seien lauter angenehme Geschäfte? Oder wähnen, das sei möglich, ohne anhaltende innere Liebe und Hingebung an die Sache? Oder sollte er denken, daß äußere Vortheile zur Herausgabe von dergleichen Schriften veranlassen könnten? Ich kenne keine pädagogische Zeitschrift, die einen solchen abwürfe oder abgeworfen hätte, daß nicht durch andere Thätigkeit viel mehr zu beschaffen gewesen wäre. Bei weitem die meisten unserer Zeitblätter fristen nothdürftig ihr Dasein.

Wer diese Wahrheiten lieset und ein Lehrerherz im Leibe hat, sagt es sich selbst, daß er es sich zur Aufgabe machen sollte, die Redaktionen solcher Blätter, welche ihm zusagen, ihn und seine Sache fördern, nicht bloß um sein selbst, sondern um der allgemeinen Sache willen, durch Betheiligung an denselben zu fördern. Sie arbeiten für ihn, er lese wenigstens ihre Schriften!

Offen gesagt, ich halte es für einen Lehrer nicht nur für eine Schande, wenn er keine pädagogischen Blätter liest; sondern ich spreche ihm auch allen Standessinn ab, wenn er diejenigen seines Standes, die vorzugsweise für denselben arbeiten, nicht unterstützt;

kann er dies durch druckwürdige Beiträge, desto besser, kann er es nicht, so halte er ihre Blätter! Der Herausgeber einer belehrenden, anregenden, geistweckenden Zeitschrift gibt ihnen unendlich viel mehr, als sie ihm jemals geben und leisten können. Und das wollte man nicht anerkennen, nicht unterstützen?

Ich gestehe, es hat mich die Wahrnehmung, welche ich in dieser Beziehung gemacht habe, oft sehr niedergeschlagen. Ich selbst habe zwar keine Ursache, in Betreff der Blätter, die ich herausgebe, besondere Klage zu führen; aber offen gefragt: Wie viele Lehrer mag es geben, die sich an dem Halten eines Journals auch darum betheiligen, um es zu halten, d. h. aufrecht zu erhalten, oder erhalten zu helfen, und den Redakteur bei frohem Muthe zu erhalten?

Ich halte das aber für eine Ehrensache eines jeden strebenden und tüchtigen Lehrers. Ich rechne es den Lehrern einer Provinz zur Schande, wenn sie das vorzugsweise und zunächst für ihre Provinz geschriebene Schulblatt nicht bei Leben und Dasein erhalten. Leistet es das noch nicht, was sie wünschen, nun, so mögen sie dazu beitragen, daß es dieses leiste! Ich halte es für jeden Lehrer ohne Ausnahme für eine Schande, der das die Lehrer-Interessen seiner Provinz vertretende Schulblatt nicht liest — ich kann nicht anders urtheilen.

Außerdem lasse man sich durch engherzige Vorgesetzte nicht bange machen; noch mehr, man lasse sich die Journale, welche man lesen will, nicht vorschreiben!* Jenes ist überhaupt des Mannes, welcher prüfen will und darum vor keiner Behauptung erschrickt, sondern eben um der Prüfung willen Ansichten aus verschiedenen Standpunkten vernehmen will und muß, unwürdig; dieses verletzt die Selbstständigkeit, auf die er Ansprüche hat. Was würden die Geistlichen sagen, wenn ihnen ein anderer Stand oder irgend eine Behörde der Welt vorschreiben wollte, was sie lesen sollten! Sind denn die Lehrer Kinder — sollen sie Kinder bleiben? oder wollen sie es selbst?

---

* Nach verbürgten Nachrichten geschieht Obiges in der neuesten Zeit häufig. Wer das nicht als eine Schmach empfindet, ist kein Lehrer, und wer es duldet, ist kein Mann.

Also, jeder Lehrer lese das ihn fördernde und seine Sache vertretende Provinzial-Schulblatt, und außerdem betheilige er sich an dem Halten und Lesen vorzugsweise der allgemeineren pädagogischen Zeitschriften, deren Inhalt in die Zeit eingreift und deren Darstellung dem Strebenden zusagt, weil sie ihn nährt und bewegt, stärkt und erhebt, und darum beruhigt und veredelt.

Was für Fortschritte würden wir machen, in zehn Jahren machen, wenn dieser Rath allgemein befolgt würde — von den hunderttausend Lehrern Deutschlands!

Das steht nun freilich nicht zu erwarten, und gar nicht eher zu erwarten, bis wir dahin gekommen sein werden, eine einheitliche volksthümliche Erziehungsbehörde in Deutschland zu besitzen.

Schmach aber über Jeden, welcher dieses abwarten will und nichts thut, weil er weiß, daß es Andere gibt, die auch nichts thun.

II.

Die Bedeutung der deutschen Pestalozzi-Stiftungen für den Lehrerstand.

„Kein Kind mehr auf deutscher Erde ohne Erziehung und Bildung — bleibe das Ziel unseres Strebens."

Mit dem Anfange des Jahres 1846 pochte es gewaltig in der Brust der Lehrer, deren Gedanken und Wesen in der Neuzeit wurzeln und welche eine pädagogische Erinnerung haben. Mit dem 12. Januar jenes Jahres erschien der hundertjährige Geburtstag des Schöpfers des entwickelnd-erziehenden Unterrichts.

Manche — zu welchen auch Schreiber dieses gehörte — konnten das genannte Jahr kaum erwarten; sie anticipirten die Festfeier und begingen sie schon ein Jahr zuvor.

Unbemerkt und ungefeiert konnte der 12. Januar 1846 nicht vorübergehen; er mußte gefeiert werden.

An ihm zog in einer Summe die Erinnerung an das Leben und an die Leiden, an die Entdeckungen und an die Leistungen eines der edelsten Menschen und eines der größten Wohlthäter des Menschengeschlechts an dem Nachdenken vorüber.

Pestalozzi gehört dem ganzen Menschengeschlecht an, er trug es in seinem großen Herzen, er wirkte für das Ganze, seine Errungenschaften werden dereinst allen Völkern der Erde zu Gute kommen — denn seine Entdeckungen in dem Bereiche des ent-

wickelnd-erziehenden Unterrichts sind allgemein. Er wußte dieses selbst, er wurde durch dieses Bewußtsein getragen — er redet in seinen großen Anschauungen überall das Menschengeschlecht, „die Völker der Erde", an.

Pestalozzi suchte das Heil der Menschen in der Erziehung und Bildung. Speciell arbeitete er für die Erzieher und Bildner des Volkes. Im engeren Sinne des Wortes gehörte er daher vorzugsweise ihnen an.

Zwar haben sich viele von denen, die sich Erzieher und Lehrer des Volks nennen, seiner Schöpfungen nicht bemächtigt; aber seine Schuld ist es nicht, daß er noch nicht für alle gelebt hat. Viele Andere haben sich der Wirkungen seines Geistes zu erfreuen, ohne daß sie ihre Quelle kennen. Manche aber sind sich dieser Urquelle klar bewußt; sie wissen es, wo wahrer, echter Erziehungsgeist zu schöpfen ist — und sie sind dankbar dafür.

Das erste Gefühl, welches bei der Erinnerung an den 12. Januar 1746 erwachen mußte, war das Gefühl der Dankbarkeit; das Fest 1846 war daher vorzugsweise ein Fest der dankbaren Freude. In Denjenigen, welche sich zu demselben rüsteten, mußte die Frage entstehen, wie sie sich in würdiger Weise dem außerordentlichen, auch bis jetzt noch einzig dastehenden, Manne dankbar erweisen könnten.

Was kann man den großen Todten darbringen, wie ihnen lohnen? —

Die Empfindung der Dankbarkeit ist an sich schon etwas Edles und Erhebendes. „Das höre ich so gern," sagt Bettina v. Arnim, „wenn die Leute sich bedanken; es ist Musik für meine Ohren".

Aber bei der bloßen Empfindung des Dankes konnte man nicht stehen bleiben; eine Dankeserweisung mußte folgen.

Man erweiset seinen Dank gegen die Todten, wenn man ihre Lebenszwecke fördert, wenn man fortsetzt, was sie begonnen, wenn man ausführt, was sie gewollt haben.

Der einzelne dankbare Jünger und Schüler Pestalozzi's mußte sich darum sagen, daß es des Festtages würdig sei, wenn er sich vornehme, tiefer in den Geist Pestalozzi's einzudringen,

um mehr und mehr in dem Geiste des entwickelnd-erziehenden Unterrichts zu wirken und Andere dafür zu gewinnen.

Dieser Vorgang ereignete sich, wo er stattfand, in der stillen Tiefe der Seele, in dem Lehrergewissen.

Aber die Dankbarkeit drängt auch hin zu einer äußeren That. —

Was hat — mußte man sich fragen — Pestalozzi eigentlich gewollt, welches war der Anfang und Ursprung, wie das Ende und der Schluß seiner Arbeit?

Wir finden ihn, als er sich zuerst als Erzieher bemerkbar machte, in Stanz unter Armen- und Bettelkindern, denen er Alles in Allem ist; und vor dem Ende seines Lebens denkt er an die festere Begründung seines wiedererweckten „Neuhof's," wo er unter Armenkindern stirbt.

Sein Herz schlug für die ganze Menschheit; aber im Innersten des Herzens wohnte die Liebe zu den Armen und Verlassenen auf Erden, zu dem „armen Volke" und zu den Kindern desselben.

In jenen Festordnern mußte daher der Gedanke entstehen, daß die Erinnerung an den 12. Januar 1746 und seine wichtigen Folgen dadurch würdig begangen werde, wenn man nach Möglichkeit für die Erziehung und Bildung armer, verlassener Kinder in dem Geiste Pestalozzi's sorge. So entstand der Gedanke an eine Pestalozzi-Stiftung oder an Pestalozzi-Stiftungen auf deutschem und schweizerischem Boden. Dieselben sind daher der thatsächliche Ausdruck der Dankbarkeit deutscher Lehrer gegen ihren und der Menschheit, besonders der Kinderwelt, Lehrer und Freund.

Dieses ist die erste fortdauernde Bedeutung der Pestalozzi-Stiftungen für den Lehrerstand.

Die in dieselben aufzunehmenden Kinder, in vorzüglichem Maße der Erziehung und Bildung bedürftig, sollen nach den Absichten Pestalozzi's, nach seinem großen Herzen in Liebe, und nach seinem Geiste in entwickelnd-erziehender Weise, auf dem Lande mitten in der stärkenden und belebenden Natur, durch Unterricht, Beispiel und Arbeit erzogen werden.

In diesen Momenten liegt das Wesen der Pestalozzi'schen

Bestrebungen und Methode, angewandt auf die Verhältnisse und Bedürfnisse der Kinder des armen Volks.

Die erziehende Grundkraft ist allerwärts die Neigung zu Kindern, ist das Herz für Menschenwohl und Bildung, ist die Aufopferungsfähigkeit für die Armen und Verlassenen, ist mit einem Worte die sich hingebende und aufopfernde Liebe.

Das neugeborne Menschenkind gleicht einem Pflanzenkeime, in welchen der Schöpfer alle Bedingungen und Grundtriebe jedes möglichen Werdens und die Gesetze dieses Werdens gelegt hat; sie sind mit dem Menschenkeime und in demselben gegeben. Der gereifte, denkende Erwachsene findet sie vor, er hat sie nicht zu machen; er hat sie, wie alles Göttlichgegebene, zu respektiren und in ihrer unergründlich weisen Einrichtung zu verehren. Er sucht diese zu erkennen, um ihre Winke zu befolgen. Der Erzieher macht sich zum Diener der Natur. Heilig ist ihm die Menschennatur in dem Kinde, wie in jedem Erwachsenen.

Unter günstigen Verhältnissen entwickelt sich die Menschennatur in naturgemäßer, naturgesetzlicher Weise. Der gereifte Erzieher sucht diese beglückenden Verhältnisse zu gestalten. Er sucht die deutlichst sich aussprechenden Triebe und Strebungen der Kindesnatur zu befriedigen.

Das Kind will thätig sein; es will durch seine Sinne die Einwirkungen der Welt empfangen und durch seine Glieder will es wirken. Sinnenübung und Gliederthätigkeit sind die ersten Hebel der Menschenerziehung.

Das Menschenwesen reift überhaupt nur durch Thätigkeit, Selbstständigkeit. Dieselbe ist von Anfang an vorhanden, sie steigert sich mit der Schärfe der Sinne, mit dem Wachsthum der Kräfte. Des Erziehers Absicht ist daher überall auf die Erhaltung und Erhöhung der Selbstthätigkeit gerichtet. Die Thätigkeit des Kindes im Säuglings- und ersten Kindesalter ist Spiel im weitesten Sinne des Wortes. Im Spiele lebt es durch Einbildungskraft und Phantasie das Menschenleben. „Hoher (tiefer) Sinn liegt in des Kindes Spiel."

Die Natur weist den Menschen später an die Arbeit. Das Spiel geht in sie über, verbindet sich mit ihr. Durch Selbstthun

soll der Mensch sein Wesen, sein eigentliches Dasein, sein Glück und seine Freude sich erringen. Geschenkt wird es keinem, es will errungen sein.

Dieses Erringen wird unendlich erleichtert und gefördert durch das Leben in der Natur, welche dem Menschen seine Natur, seine Natürlichkeit, sein anerschaffenes Wesen, seine Gesundheit und Wahrhaftigkeit erhält und steigert. Nur auf dem Lande gedeiht die Erziehung in den zwei ersten, wichtigsten Epochen des Lebens.

Hier sieht das Kind die schaffende Kraft der Natur und gelangt so zur Erkenntniß der wichtigsten Erscheinungen und Thätigkeiten des Menschen. Es nimmt an ihnen Theil und arbeitet sich an ihnen heraus. Von naturgemäßen Erscheinungen umgeben, wächst es in naturgemäßer Weise heran.

Nicht anders verfährt der Unterricht. Die einzig sichere Basis alles wahren Erkennens ist die unmittelbare Anschauung der Dinge, das Selbsterfahren, Selbsterleben der Erscheinungen. Von ihnen aus erbaut sich die innere Erkenntniß nach den Gesetzen innerer Entwickelung, wie Pestalozzi sie erkannt und dargelegt hat. Hier wiederholen wir das eine Wort; es ist die entwickelnd-erziehende Weise. Wer sich auf die Entwickelung der Menschennatur versteht, versteht sich auf das Erziehen und Unterrichten in Pestalozzi's sogenannter Elementarmethode. Alles Aufzwingen, jedwede Willkür ist dadurch verbannt. Der Erzieher regt an, der Zögling arbeitet selbst. Dem Schüler unverstandene Worte vorsagen, überhaupt ihm Worte ohne Anschauung sagen; dem Schüler unverstandene Sätze vorlegen und ihre Worte lernen lassen; dem Schüler „Wahrheiten geben," die er selbst finden kann und darum soll: alle diese und die tausend anderen Mißbräuche veralteter Methoden und Weisen können bei einem in Pestalozzi'scher Weise verfahrenden Lehrer nicht vorkommen.

Die offene Erklärung, daß die Lehrer der Gegenwart die von Pestalozzi entdeckten Gesetze der Entwickelung der Menschennatur für die richtigen halten und sie zu verbreiten und weiter auszubilden gesonnen sind, ist die zweite Bedeutung der Pestalozzi-Stiftungen für den Lehrstand. —

Pestalozzi fühlte sich an das arme Volk gewiesen. Ihm zu helfen, hielt er für seines Lebens Aufgabe. Und zwar durch Erziehung und Bildung. Als er nach mancherlei Irrfahrten auf dem Meere des Lebens erkannt hatte, was er solle, sprach er: „Ich will Schulmeister werden". Und sofort ging er zu diesem mühseligen und verachteten Stande über, all sein Sinnen und Denken der Erziehung und dem Unterricht widmend. Er hatte zwar früher auch an den politischen Ereignissen der Schweiz Theil genommen, und seine gewandte Feder hatte den Feinden der Freiheit manche Wunde geschlagen, auch in spätern Jahren war er der allgemeinen Sache keineswegs abgestorben; aber er erkannte in seinem nunmehrigen Streben eine viel tiefer greifende Wirksamkeit. Hatte er Recht oder Unrecht? —

Er hat den alten Schulschlendrianismus und Mechanismus in der Wurzel getödtet; er hat es den Schulmeistern und Schulhaltern von Ehemals möglich gemacht, Erzieher und Lehrer des Volkes und seiner Jugend zu werden; wie wäre mit diesen Leistungen irgend eine augenblickliche und mit diesem Augenblick wieder verschwindende Wirksamkeit in der Tagespolitik zu vergleichen gewesen? Der unsterbliche Mann, der er ist, ist er durch die Vertiefung in das Wesen der menschlichen Natur geworden. Das eigentliche Motiv zu dieser Vertiefung war die ihn ganz und gar beherrschende Liebe, das tiefste Mitleid mit dem Volke. „Mich jammert des Volks," sprach er mit dem größten Menschenfreund und Menschenkenner. Und er ging hin und opferte dem Volke nicht bloß all seine Habe, sondern auch all sein Denken und Thun. Es ist ergreifend, erschütternd und rührend, wenn man sieht, wie der Greis bis zum höchsten Lebensalter darnach ringt, die Quellen der unsäglichen Leiden, von welchen sein Zeitalter heimgesucht wurde, zu entdecken und die Mittel aufzufinden, sie für immer zu verstopfen. In „Lienhard und Gertrud" hat er zuerst in geschichtlicher Erzählung die Resultate seiner Erfahrung und seines Nachdenkens niedergelegt: in seinen spätern Werken ist es immer dasselbe Thema, welches er in tausend Variationen spielte. Man muß staunen, und ihn bewundern, daß er darin nicht ermüdete. Aber noch in seinen letzten Lebenstagen erglühete

er für den Gedanken seines männlichen Alters. Soll, sprach er in tausend Weisen, dem armen Volke, soll der Menschheit geholfen werden: es kann nur auf dem naturgemäßen Wege der sittlich-religiösen, intellektuellen und zu selbstthätiger Arbeit anhaltenden Erziehung und Bildung geschehen. Der gefallene und gesunkene Mensch kann nicht von Außen, kann nicht durch Gesetze und Lebensformen, er kann nur von Innen heraus durch seine eigene Anstrengung gerettet werden. Einen alten, im Laster ergrauten Sünder aber zu bessern und zu heilen, ist unendlich viel schwerer, als die Jugend in der Richtung zum Guten zu erhalten und darin zu stärken. Wer daher dauernd für das Wohl des Volkes wirken will, muß sich der Jugend zuwenden, muß an der Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts überhaupt, insonderheit aber an zweckmäßiger, humaner und praktischer Erziehung der Kinder des Volks arbeiten.

Das war der Gedanke, welchem Pestalozzi, unser Wohlthäter, Lehrer und Freund, sein Leben widmete. Und indem wir Anstalten in's Leben rufen, die seinen ehrenden Namen an der Stirn tragen, bekennen wir uns zu denselben Grundsätzen, unser Herz gehört dem Volke, wir wollen ihm helfen durch Erziehung und Bildung.

Dieses ist die dritte Bedeutung der Pestalozzi-Anstalten für den Lehrerstand. —

Der Dankbarkeit sind sie entsprungen; in ihnen soll der Geist der Hingebung an die Natur im Kinde und in dem großen unendlichen All herrschen zu naturgesetzlichem Thun, und in ihrem höchsten Ziele wollen sie das Wohl des Volkes fördern durch Erziehung und Bildung.

So wollte es Pestalozzi, so wollen es die seinen Namen tragenden Anstalten.

Dies ist die Erklärung, welche die sie stiftenden und unterstützenden Lehrer an das Publikum erlassen, indem sie es auffordern, seine Kräfte den ihrigen zuzugesellen; darin liegt die Bedeutung der Pestalozzi-Stiftungen für den Lehrerstand.

III.

Was ist von jedem Lehrer dieser Zeit zu erwarten und zu fordern?

„Wer von seinen Brüdern sich trennt, den verfolgt die Furcht, wenn er geht; setzt sich neben ihn, wenn er ruht, und verläßt ihn selbst im Schlafe nicht."

„Wer stärker ist als ein Einziger, ist nicht so stark wie Zwei, und wer stärker als Zwei ist, ist nicht so stark wie Vier. Daher brauchen sich auch die Schwachen nicht zu fürchten; wenn sie sich nur unter einander lieben, so werden sie wahrhaft vereinigt bleiben. Lamennais.

Unsere Zeit wird eine gewaltige genannt. Sie ist es durch die in ihr sich regenden Kräfte, oder kann es wenigstens werden. Mächtig entwickelte und entfesselte Kräfte bringen große Wirkungen hervor. Diese Wirkungen sind theils schon vorhanden, theils stehen sie bevor.

In solcher Zeit fühlt jeder Erregbare sich mächtig erregt. Gefühle, welche bisher schlummerten, werden wach gerufen, neue Gedanken steigen in dem Geiste empor, und der Wille wird zu erhöheten Anstrengungen bestimmt.

Eine solche Zeit richtet an ihre Genossen erhöhete Anforderungen, stellt ihnen bestimmte Aufgaben.

Was erwartet und fordert sie von den Lehrern?

Die von einem bestimmten Stande zu lösende Aufgabe ist zu allen Zeiten die eine und gleiche, die Aufgabe dieses Berufs. Aber jede Zeit hat ihre Eigenthümlichkeiten, und vermöge dieser Eigenthümlichkeit modificirt sie die allgemeinen, zu aller Zeit geltenden Forderungen, bringt sie in bestimmte Beziehungen und Richtungen. Die Antwort auf die gestellte Frage ist daher eine allgemeine und eine besondere. — Wir beginnen mit jener.

Jede in ihrer Art gewaltige Zeit ruft alle in ihr vorhandenen, ihr zu Gebote stehenden Kräfte wach, belebt und steigert sie.

Also auch bei dem Lehrer.

1. Ein Lehrer dieser Zeit wird daher mit erhöheter Kraft die Aufgabe seines Berufes zu lösen, den Anforderungen desselben zu genügen trachten.

Dieses Bestreben soll, wie alles Natürliche und Gesunde, nicht durch Reflexion entstehen oder aus dem Verstande entspringen, sondern aus den gesunden und frischen Trieben und Gefühlen, kurz aus dem Gemüth. Muß man sich durch Nachdenken dazu bestimmen, sich bestimmte Motive vorhalten, so mangelt schon die gesunde, frische Kraft. Es ist damit, wie mit allem Naturgemäßen, zu welchem nur derjenige kein Vertrauen hat, welcher durch verzerrende Erziehung, durch verwirrenden Schulunterricht, der natürlichen, frischen Lebensrichtung entrückt ist. Ein Mensch, dessen Urantriebe aus Begriffen und klar erkannten Motiven ihren Ursprung nehmen, ist kein natürlicher, gesunder Mensch mehr. Alles Gesunde, Natürliche, Frische entsteht aus natürlichen Trieben. Nicht bloß Essen und Trinken, Schlafen und Wachen, Spielen und Arbeiten und Heirathen, sondern auch Denken, Wollen und Handeln. Alle wahren und tieferen Strebungen, Thätigkeiten und Absichten des Menschen entstehen aus dem Unbewußten. Erst sind die Antriebe, Bestrebungen, Thätigkeiten da; dann kommt das Bewußtsein hinzu. Verstand und Vernunft sollen sie leiten, über sie wachen, damit sie nicht ausarten; aber Verstand und Vernunft sollen und können die Kräfte, wenn sie schlafen oder todt sind, nicht in's Leben rufen. Alle gesunden Produkte des Menschen entstehen aus dem Ursprünglichen.

Also auch in Betreff erhöheter Lehrerthätigkeit in einer ge-

waltigen Zeit. Sie regt die Kräfte auf, sie steigert sie in der Richtung, die sie bereits haben. Wer sich dazu ermuntern, wer auf Gründe und bewegende Ursachen sinnen muß, um sich anzuspornen, um auch der Forderung der Zeit zu genügen, ist kein Mensch ersten, kaum einer dritten und vierten Ranges.

Damit sage ich nicht, daß der Verstand nicht die erwachten Triebe und erhöheten Kraftanstrengungen erkennen und leiten solle; sage nicht, daß er nichts dazu beitragen könne, die Thätigkeit der Kräfte bleibend zu machen, ich sage dieses: der Verstand hat in solchen Dingen bei einem gesunden Menschen nicht die erste Stimme, ist nicht die Wurzel der Thätigkeit; er kommt erst im zweiten oder dritten Stadium an die Reihe. Alles Tüchtige entstammt unmittelbar den gesunden Trieben und Kräften der in der Tiefe unbewußt arbeitenden Menschennatur.

Der Leser blicke in sich hinein, er schaue aus sich heraus in Andere hinein; er wird die Wahrheit des Gesagten einsehen. Er denke an die Momente höchster Thätigkeit und Energie, die er an sich erlebt hat, und frage sich, ob es nicht so sei, wie ich gesagt habe.

Eben darum kann es auch meine Absicht hier weniger sein, die rechte Thätigkeit, eine erhöhte Thätigkeit derselben in dieser Zeit erwecken zu wollen, als die Erscheinungen der Gegenwart, auch in der Lehrerwelt, zu erklären und begreiflich zu machen und die Leser von Neuem mit Vertrauen zur Menschennatur überhaupt und zu ihrer eignen zu erfüllen.

Die drei letzten Jahre, besonders das erste derselben, hat die Lehrer in vermehrter Thätigkeit und erhöheter Kraftanstrengung gesehen. Das war eine ganz natürliche Erscheinung. Diese An- und Aufregung der Kräfte dauert, freilich nur zum Theil und nicht überall, noch fort. Wir suchen sie zu erhalten und in der rechten Bahn zu befestigen. Diese rechte Bahn finden wir *in der Arbeit an unsern Schülern in der Schule*. „Hier ist Rhodus und Raum zum Tanzen!“

Der wahre Lehrer dieser Zeit, der von ihrer gewaltigen Kraft angeregte Lehrer, setzt die erhöhete Kraft an seine Arbeit in der Schule.

Dieses ist das *Erste*, was man von dem Lehrer der Gegenwart zu erwarten hat.

2. Das Zweite ist das gesteigerte Verlangen nach Weiterbildung überhaupt.

Es gibt Menschen, die im zwanzigsten Jahre fertig, auf dem kleinen Hügel ihrer irdischen Wallfahrt bereits angekommen sind, von wo es gemach in die Flachheit der Ebene hineingeht. Das sind die Frühreifen, die Satten und die Fertigen, die, wie sie selbst wissen, zwar nicht Alles wissen, aber doch, wie sie meinen, genug wissen. „Viel Wissen macht den Leib müde“, und: „Christum lieb haben ist besser als alles Wissen“; das sind so recht für sie erfundene Sprüche und Sätze, mit welchen sie den entehrendsten Mißbrauch treiben.

Aber es gibt auch Menschen, die nie fertig sind, die von Jahr zu Jahr wachsen an Kenntniß und Geschicklichkeit bis zum höchsten Alter hinauf. Solche Menschen waren z. B. Pestalozzi, Dinter und Wilberg, Friedrich Fröbel, und ihrer gibt es auch jetzt noch Tausende, von welchen zwar nicht öffentlich gesprochen wird, die es aber selbst wissen — zu ihrem eignen Heil und innern, unverlierbaren Glück. An diesem Bewußtsein hat man einen wahren Talisman gegen Mißvergnügtsein, üble Laune und äußerliches Mißgeschick. Man freut sich des geistigen Lebens, des Wachsens im Geist, man freut sich desselben um seiner selbst, man freut sich desselben um der Folgen willen. Höret darüber das Wort eines Menschenkenners! (Channing.)

„Der Entschluß und der Vorsatz, sich selbst bilden und vervollkommnen zu wollen, dies ist die Seele aller Methoden, die wir zu unserer Erhebung in Anwendung bringen. Ich wiederhole diese Grundwahrheit in Betracht ihrer großen Wichtigkeit und füge noch eine Bemerkung hinzu, um ihr Mißverstehen zu verhüten. Wenn ich von dem Vorsatz, sich selbst bilden zu wollen, rede, so meine ich, daß er aufrichtig sein muß. Mit andern Worten: Wir müssen die Selbstbildung wirklich und wahrhaft zu unserm Zweck machen, oder sie um ihrer selbst willen erwählen und nicht bloß als ein Mittel oder Werkzeug für etwas Anderes. Der Mensch hat sich zu bilden, weil er ein Mensch ist. Er muß sein Werk beginnen mit der Ueberzeugung, daß es in ihm etwas Größeres gibt als in der ganzen materiellen Schöpfung,

und daß seine innere Veredlung einen Werth und eine Würde in sich hat, welche die Macht bei Weitem übertrifft, die sie ihm über die äußern Dinge gibt.“

Es ist eine wunderbare Erscheinung — die nie rastende Thätigkeit eines Menschen in dem Streben nach Erhöhung der Geschicklichkeit in seinem Berufe, in dem Triebe nach Weiterbildung. Hier stoßen wir wieder auf die Natur in dem Menschen. Man braucht nur die verschiedenen Temperamente der Pferde zu betrachten und man hat einen Schlüssel für die verschiedene Natur der Menschen. Welch Feuer in diesem und jenem edlen Thiere!

Aufgeregte Kräfte verlangen Beschäftigung. Gewähre sie ihnen durch Stärkung und Steigerung deines Triebes nach Weiterbildung! Wen das Jahr 1848 unangeregt gelassen, der ist nicht anzuregen gewesen, den gibt man auf.

Wir Lehrer haben jetzt darnach zu trachten, erhöheten Anforderungen zu entsprechen, was aber ohne höhere Ausbildung unmöglich ist. Wir haben an die Zeitgenossen Anforderungen gestellt, deren Befriedigung wir von ihnen erwarten; sollten wir die höheren Anforderungen an uns unbefriedigt lassen? —

3. Das Dritte ist, daß wir es mehr und mehr lernen, den ewigen Gesetzen der Menschennatur gemäß zu wirken, d. h. daß wir uns auf die Entwickelung derselben verstehen.

Unsere Zeit will Entfaltung, Fortschritt, Entwickelung. Die Menschen wollen sich frei bewegen, frei ihre Kräfte gebrauchen; sie lehnen sich daher gegen alle sie einengenden Schranken auf; sie wollen sich frei bestimmen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen. In diesem Streben liegt die Bürgschaft für das Fortschreiten.

Und wie entspricht der Lehrer dieser Zeit?

Etwa dadurch, daß er in altem Schlendrian die ausgetretene Straße fortwandert? Etwa dadurch, daß er seine Schüler mechanisch in Fertigkeiten übt und alle Tage ein Pensum auswendig lernen läßt? Hieße das den Anforderungen dieser Zeit genügen?

Da die Menschen sich entwickeln wollen, so mußt du, Lehrer, deine Schüler entwickeln, sie zur Entwickelung von Innen heraus veranlassen.

Zwar ist dieses die Aufgabe der Lehrer aller Zeiten gewesen; aber in erhöhetem Maße in dieser Zeit.

Der Mensch wird das, was er werden soll, nur durch inneres Wachsthum, durch Entfaltung seiner Natur, durch Entwickelung.

Jeder Pflanzenkeim, jedes Saamenkorn kann es dich lehren. Die Gesetze seines Werdens sind auch die Gesetze des menschlichen Werdens. Alle Organismen tragen die Gesetze ihrer Entwickelung in sich. Forsche ihnen nach und befolge sie! Kein Gewächs wächst von Außen, nur von Innen. Es birgt in sich den Trieb zur Entwickelung. Die Natur kommt diesem Triebe durch Licht, Luft, Wärme und Feuchtigkeit entgegen. Thue das Aehnliche bei deinem Kinde! Laß es wachsen, verschaffe ihm freien Raum, gib ihm Gelegenheit zur Bethätigung seiner Kräfte, verstehe dich auf den entwickelnden, erziehenden Unterricht, auf die entwickelnd-erziehende Thätigkeit! In diesem einen Worte liegt alle Weisheit des Erziehers und Lehrers!

4. Das Vierte ist: laß die Zeit mit ihren gesunden, frischen Kräften auf dich wirken!

Der Lehrer als solcher soll kein Parteimann sein, weder ein politischer, noch ein religiöser, gewiß nicht; weder politische, noch religiöse Parteisachen gehören in die Schule, in welcher die allgemein menschlichen Anlagen zur Entwickelung erregt werden, und wo man weder auf die augenblickliche Staatsverfassung, noch auf konfessionelle Verschiedenheiten und andere Parteisachen zu rücksichten hat. Aber er darf sich darum nicht von seiner Zeit abschließen, sich nicht gegen die erregenden Einflüsse der Zeit isoliren und im XIX. Jahrhundert so leben, als hätte er in einem andern Jahrhundert das Licht der Welt erblickt; der Lehrer ist nicht bloß Mensch, er ist Bürger, und er soll das heranwachsende Geschlecht für die Gegenwart und für die Zukunft erziehen. Folglich muß er diese Zeit kennen, er muß sich ihren Einflüssen aussetzen.

Zwar hat er es überall mit der Menschennatur, welche, so viel wir wissen, in den Kindern immer dieselbe gewesen ist, zu thun; die Gesetze ihrer Entfaltung bleiben dieselben, und die Mittel zur Entwickelung des Allgemein-Menschlichen im Menschen bleiben

im Wesentlichen auch dieselben; aber alles dieses nimmt die Farbe seiner Zeit an und — soll es.

Der Lehrer hat sich darum nicht bloß der Fortschritte, welche die Wissenschaften und die Methoden im Laufe der Jahrhunderte gemacht haben, zu bemächtigen; sondern er soll auch in seinem Wesen und Streben das Wesen und Streben der Besseren und der Besten seiner Zeit an und in sich tragen. Der Mensch ist ein Kind seines Jahrhunderts und er soll es sein; der Durchgebildete ist es nicht bloß instinktmäßig, sondern mit Bewußtsein. Er will das durch die Zeit geforderte Richtige; er weiß, was er will und warum er es will. Und wenn er dieses weiß, so ist er nicht ein Spielball der in der Zeit wirksamen Faktoren; er folgt nicht, wie aus allem Früheren erhellet, jedem Winde der Lehre; aber er existirt geistig nicht in vergangenen Jahrhunderten, er ist keine Mumie der Zeit, die Vergangenheit ist nicht seine Gegenwart, sondern er lebt in seinem Jahrhundert, in seiner Zeit. Auf ihn hat die ganze Vergangenheit gewirkt; aber er wirkt in der Gegenwart und nach den Anforderungen der Gegenwart mit auf die Zukunft. Er gibt, um mit Schiller zu reden, seinen Zeitgenossen, nicht was sie loben, sondern was sie bedürfen. Er wirkt zeitgemäß, und, um dieses zu können, setzt er sich den Einflüssen der frischen, lebendigen, treibenden Gegenwart aus.

Er schließt sich den guten Bestrebungen des Zeitgeistes an. Von ihnen will ich hier vorzugsweise nur eine nennen: die Einheit und die dadurch bedingte Kraft des deutschen Vaterlandes und die dadurch geforderte Entwickelung der nationalen Gesinnung und die Bildung des deutschen Charakters, begründet durch Vaterlandsliebe und Patriotismus. Alle deutsch gesinnten und deutsch fühlenden Herzen drängen darauf hin, fordern diese Ziele und Mittel. Wie es eine individuelle und allgemeinmenschliche Bildung gibt, so gibt es eine nationale. In der wahren Menschenbildung durchdringen sich diese drei Richtungen. Das Allgemeinmenschliche und das Nationale erscheinen in jedem seiner Natur gemäß gebildeten Individuum in individueller, origineller Gestalt; ja, das Allgemeinmenschliche nimmt in den

Gliedern jeder Nation das nationale Gepräge an. Die wahre Erscheinung desselben ist demnach eine national-individuelle.

Um die individuelle Ausbildung hat man sich in der Schule zunächst nicht zu kümmern, man muß sie nur achten, sie macht sich von selbst. Die Rousseau'sche und auch die Pestalozzi'sche Schule bezielten ausschließlich die allgemeinmenschliche Bildung, sie bleibt auch ewig die Hauptsache. Aber jetzt sehen wir ein, daß wir auch auf eine der Eigenthümlichkeit der deutschen Natur und dem deutschen Wesen entsprechende Bildung unser Augenmerk zu richten haben; wir Deutschen. In national-ausgemünzten Völkern gestaltet sich in den unter ihnen aufwachsenden Individuen das nationale Gepräge von selbst; nicht aber in dem erforderlichen Grade in unserer Nation, einmal wegen der zur Universalität hinneigenden Natur des deutschen Geistes (was an sich etwas Gutes, ja Großes ist), dann wegen der damit leicht verbundenen Ausartung bis zur Nichtachtung deutscher Eigenthümlichkeit und Wesenheit (was etwas Schlimmes ist). Außerdem verlangt die gegenwärtige politische Lage Deutschlands nationale Concentration und Vertiefung in den deutschen Geist. Wir müssen uns bemühen, ein nationales Gewissen zu erhalten, d. h. Empfänglichkeit und Empfindlichkeit für alle Schicksale des Vaterlandes und jeden Theil desselben. Die natürlichen Unterschiede der deutschen Stämme sollen nicht verwischt werden, sie gehören zur Mannigfaltigkeit, Schönheit und Eigenthümlichkeit des deutschen Wesens; aber die Einheit in Gesinnung, Zuneigung und Charakter muß trotzdem festgehalten und ausgebildet werden.

Darauf hat der deutsche Lehrer zu achten. Durch welche Mittel er jenes Ziel unter seinen Schülern anzustreben habe, das anzugeben ist nicht dieses Ortes, so wichtig auch die Frage ist, durch welche Stoffe, Methode und Schuleinrichtung die Schule zu einer im nationalen Sinne wirkenden Bildungsanstalt werde. Entwickelt der Lehrer in sich die deutsch-nationale Gesinnung und Bildung, so hat er damit das Hauptmittel, ohne welches alle andern unwirksam bleiben und zu leerem Scheine herabsinken, gewonnen; denn der Mensch erzieht unwillkürlich, selbst gegen seinen Willen, zu dem, was er ist. Das Hauptertziehungs- und Bildungsmittel ist der Mensch selbst.

Treten wir in eine französische oder in eine englische Schule, so fordern wir allgemeine Menschenbildung; aber wir wundern uns nicht nur nicht, wenn sie ganz in nationalem Gepräge erscheint, nein, wir freuen uns darüber, wir erblicken dann concret-lebendige Gestalten; darum dürfen, sollen und wollen auch wir unser nationales Gepräge nimmer verleugnen, sondern hochachten und stärken. In solcher Weise denken und, was noch wichtiger ist, weil es die Basis von jenem ist, fühlen und empfinden und wirken wir in zeitgemäßer Weise. Schließ dich an das Ganze deiner Nation an!

5. Das Fünfte ist: daß er sich den Gleiches anstrebenden Kräften und Menschen zugesellt.

Es gab Zeiten, wo Einer — Alles war, wo von Einem — Alles ausging, wo mit dem Einen ungefähr — Alles verloren schien.

Diese Zeit ist vorüber. Sie ist darum vorüber, weil die thätige Kraft in Allen erwacht ist. Jeder will Mensch sein, als Mensch leben, d. h. thätig sein.

Zu allen Zeiten ist das wahre Leben nur aus der Kräfte vereintem Streben und Wirken entstanden; aber es hat sehr häufig oder zumeist an diesem „wahren Leben" gemangelt.

Jetzt ist es im Entstehen, und zwar nur darum, weil Alle, welche von der Zeit berührt sind, mitwirken wollen.

Erwarte man darum keinen neuen Messias der Zeit!

Wenn - haben die Unkundigen geseufzt — nur ein großer Mann aufstehen und sich an die Spitze stellen wollte!

Aber der „große Mann" kam nicht, und — es bedarf seiner auch nicht. Der bewegende, treibende Geist hat die Masse der Menschen ergriffen; aus ihr, d. h. aus dem vereinigten Wirken Aller, muß die bessere Zeit entstehen.

Du bist Einer in der Masse, ich bin Einer; nur Einer, aber doch Einer.

Diese Erkenntniß veranlaßt uns, nicht zu groß, aber auch nicht zu klein von uns zu denken, veranlaßt uns, uns den Uebrigen zuzugesellen und vereinigt mit ihnen zu wirken. Das Heil kommt nur vom Ganzen und durch das Ganze.

Der große und erhabene Mensch Schiller hat es aus-

gesprochen, und ich habe es hundertmal ihm nachgesprochen, und ich werde nicht müde darin:

„Immer strebe zum Ganzen!“ — „schließ an ein Ganzes dich an!“ — „lebe im Ganzen!“ — „Wenn du dahin bist, es bleibt!“

Wo ist denn dieses Ganze? — kannst du nicht mehr fragen. Es ist der Staat, es ist die Gemeinde, in welchen du lebst, es ist der Lehrerverein deiner Gegend und Deutschlands. Gehörst du ihnen mit deinem Fühlen, Denken, Streben an? Oder ist deine Familie dir die ganze Welt?

Die humanen und die socialen Interessen der ganzen Gemeinde sind das Augenmerk des Lehrers und der Acker seiner Thätigkeit außerhalb der Schule, also: jede Art der Bildung, der religiösen, der sittlichen, der sittigen — Spielschulen, Fortbildungsanstalten, Lesevereine, Volksbibliotheken, Anleitung der Mädchen zu Handarbeiten (durch Hülfe der Lehrerfrau!), der Knaben zu landwirthschaftlicher Thätigkeit 2c. 2c. „Dem Volke schlug sein Herz,“ muß man von jedem Lehrer dieser Zeit sagen können. Ihr wollt anerkannt werden, machet euch anerkennenswerth durch gemeinnütziges Wirken! „Noch viel Verdienst ist übrig!“

Gute Gesetze und vernünftige Einrichtungen sind preiswürdige Dinge; aber sie gehören zu den Aeußerlichkeiten. Nirgends sind sie das Wesenhafte selbst, das in geistigen Gütern besteht. Auf diese richtet der Menschenerzieher überall sein Augenmerk. Er betheiligt sich an der sittlichen, humanen Arbeit, an der Verbesserung der socialen Verhältnisse, diesem eigentlichen Zwecke auch aller heilbringenden politischen Bestrebungen, die ewig nur als Mittel zu jenen zu betrachten sind. Daß jeder Mensch im andern den Menschen erkenne und achte, dessen Menschenrechte respektire und ihm zur Erreichung derselben, wie zu einem menschenwürdigen Dasein überhaupt, behülflich sei, damit „der Mensch zum Menschen werde“, darauf kommt Alles an. Und dies Alles ist Folge gemeinschaftlichen Strebens, allgemein verbreiteter Bildung. Ohne sie aber bleibt Alles Nichtsnutzigkeit, Rohheit und Barbarei. —

Die Lehrer sind die natürlichen Vertreter der Interessen der Volksschule. Lassen sie sich von diesem

Standpunkte wieder verdrängen und Andere für die Schule sorgen oder auch nicht sorgen: es ist lediglich ihre Schuld; ihre Schuld, wenn sie in die alte Abhängigkeit und Verachtung zurücksinken. Das Gesetz spricht ihnen das Recht zur Vereinigung zu. Oder sollten sie nicht einmal den Muth haben, gesetzliche Bestimmungen zu benutzen und die Wege des Gesetzes zu gehen? Aber so weit ist es bereits schon im Jahre 1850 bei den Lehrern gekommen, daß sie sich fürchten, das Vereinsrecht zu benutzen. Wer aber ein Recht, das Recht auf den freien Gebrauch seiner Kräfte und Mittel und seiner Freiheit, nicht zu gebrauchen weiß, oder zu gebrauchen gar die Lust und den Muth nicht besitzt, ist des Rechtes nicht werth. Die Freiheit ist für Männer; ein ganzer Mann wird man nur durch ihren Gebrauch.

Der Lehrerverein!

„Aber es existirt keiner." Nun so stifte du einen!

„Aber es geschieht nichts Rechts darin." Nun so gestalte du ihn um!

„Aber es kommt durch das Hin- und Herreden nichts heraus." Nun so entwickle du bestimmte Resultate! rc.

Ich lasse kein „Aber" gelten. Wehe den Aber-Menschen! „Wer sich abschließt, setzet sich wider Alles, was gut ist." —

Mache dich um deine Kollegen verdient! Ist hinreichend gesorgt für deren Wittwen und Waisen? Existirt für die Lehrer-Waisen deiner Provinz ein Pestalozzi-Stift? rc. Der Mensch ist in seinem Leben wie ein Wanderer, der einen ihn hindernden Felsen mit Hülfe Anderer aus dem Wege räumt. Die Reise ist das Leben, der Fels ist das Unglück. —

Für alle eben genannten Zwecke wirke, wenn du die Kraft dazu besitzest. Und wenn nicht für alle, doch für einige. So wirkst du für würdige Menschheitsbestrebungen und Zwecke und dadurch indirekt auch für die Freiheit.* Die direkte Wirksamkeit dafür

* Die Zwecke der Volksschule sind, wie bekannt, allgemeine Menschenbildung und praktische Vorbereitung auf das Leben. Beides fällt bei rechter Durchführung in Eins zusammen. Ob dieser eine Zweck die Verfolgung von Parteizwecken in religiöser und staatlicher Beziehung, d. h. kirchliche Konfessionsschulen und Zulassung besonderer Tendenzen einer Regierung, gestattet, will

kannst du meinetwegen Andern überlassen. In der Regel geht es über den Horizont des Lehrers, er besitzt das „Zeug dazu" nicht,

---

ich hier der Beurtheilung des Lesers überlassen. Anderwärts habe ich meine Ansichten über diese Lebensfragen für die wahre Volksschule ausgesprochen und werde damit fortfahren. Die Schule muß frei sein, d. h. frei von jedem kirchlichen, wie von jedem Einfluß der jedesmaligen Regierung. Mit dem Letzteren scheint die Forderung: die Schule sei Staatsanstalt, in Widerspruch zu stehen. Unter Staat verstehe ich aber nicht die Regierung, sondern die organisirte Gesellschaft, deren Wille, wie er auf gesetzlich bestimmtem Wege sich kund thut, auch in Betreff der Erziehung der Jugend zur Ausführung zu bringen ist. Die freie Schule ist von nichts Anderem als davon abhängig. Ich sage in Bezug auf den Inhalt des obigen Aufsatzes hier nur noch dieses: Von der religiösen und politischen Parteiung, welche im öffentlichen Leben eine Berechtigung zur Existenz hat, darf in der Volksschule keine Spur vorkommen. Nach diesem Grundsatze bemesse der Lehrer der Volksschule seine Stellung, und er frage sein Gewissen, in wiefern es sich mit seiner Lebens- und Berufsaufgabe vertrage, sich religiösen und politischen Parteien anzuschließen! Ueberdies sei er in Betreff der Folgen seiner entwickelnd-erziehenden Thätigkeit außer Sorgen! Kein Trieb ist dem Menschen tiefer eingepflanzt, als der nach Selbstständigkeit. Das Gebahren in den sogenannten Flegeljahren ist nichts Anderes als die natürliche Schwankung der Menschennatur in den irrenden Versuchen dieses Triebes. Zur Selbstständigkeit gibt es keinen andern Weg als den der Anspannung der eigenen Kräfte, kurz der Selbstthätigkeit. Wer daher diese von früh auf nach allen Seiten in dem heranwachsenden Menschen zu erwecken, keine Art der Passivität und des todten Lernens zuzulassen versteht, führt ihn auf dem von der Natur angezeigten und von ihr geforderten Wege zu diesem Ziele seines Strebens. Pädagogisch ausgedrückt ist dieses die entwickelnd-erziehende Menschenbildung. In der Erziehung bedarf es daher nichts als dieser. Sie ist zugleich die Bildung zur freien Selbstbestimmung oder zur Freiheit überhaupt. Die Selbstständigkeit enthält sie als ein Moment ihrer selbst in sich. Der denkende Erzieher wird daher seine Aufgabe verstehen. Die angeregte Selbstthätigkeit ist in dem Entwickelungsdrange des Menschen der Sauerteig, welcher, wenn auch zuerst nur von einer Seite dem Kindesleben eingepflanzt, allmählig das ganze Dasein, Denken wie Wollen, in Gährung bringt, umgestaltet und fortbildet. Denn die Natur des Menschen duldet keine Widersprüche in sich; sie reagirt so lange gegen dieselben, bis sie überwunden sind. Deßhalb bedarf es in der Regel auch nur einer tieferen Anregung des selbstständigen Denkens auf einem Gebiete desselben, um in dem Menschen den Trieb zur Freiheit im ganzen Denken und folglich im ganzen Wollen zu erwecken. Bedenke man darum, welches Resultat entstehen muß, wenn der Lehrer es versteht, in dem Zöglinge die Triebe nach Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit allseitig zu erwecken! Darin liegt die ganze Aufgabe des Pädagogen beschlossen.

und er tritt damit nur zu leicht aus seinem Kreise heraus; es ist nur zu oft ein sehr zweideutiges, für seine innere Ruhe leicht gefährlich werdendes Beginnen. Die wahre Freiheit ist eine Frucht der Bildung. „Volksfreiheit und Volksglück durch Volksbildung", das sei der den Lehrer belebende Gedanke; durch Verbreitung der Bildung liefert er den Beitrag zu jenen Gütern, welchen man von ihm zu erwarten und zu fordern berechtigt ist.

Kurz und mit einem Worte:

„Lebe im Ganzen!" dadurch erfüllst du die oberste Anforderung dieser und aller gewaltigen Zeiten!

IV.

Der Einfluß der Naturkenntniß auf Aberglauben und Unglauben.

„Kann man seinen Verstand nicht an etwas Besserem üben als an unerforschlichen Dingen?“
Lessing.

Die Natur oder die Welt ist das Werk Gottes. Wer daher ihn kennen lernen will, muß jene studiren; die Schöpfung deutet das Wesen des Schöpfers. Es versteht sich von selbst, daß sie es auch verdient, um ihrer selbst willen erforscht zu werden. Das weiß Jedermann sowie, daß die Naturkenntniß ein wesentliches und nothwendiges Stück der Menschenbildung ist.

Die Kenntniß der Natur übt auch großen Einfluß aus auf zwei Dämonen des Menschengeschlechts, auf den Aberglauben und auf den Unglauben; sie tödtet Beide. Davon soll jetzt die Rede sein.

Die Leser würden vielleicht lieber eine Rede über die Schönheit und Erhabenheit der Natur hören. Aberglauben und Unglauben sind keine erbaulichen Gegenstände. Der eine hat eine Fratzen-, der andre hat gar keine Physiognomie. Heiter blickt einen der theils lachende, theils ernste Himmel, die schöne und erhabene Natur an.

Gern erkenne ich das an; ja mit Freuden. Denn auch ich beschäftige mich lieber mit dem Normalen, mit dem Gesetz- und

Regelrechten, als mit den Verzerrungen und Karrikaturen. Auch ich bin von der Ueberzeugung tief durchdrungen, daß die Naturwidrigkeiten großen Theils davon herrühren, daß wir uns zu wenig mit der Schönheit und Erhabenheit, kurz mit der Natur, beschäftigen; bin davon durchdrungen, daß die Kenntniß der Natur den Menschen erhebt und belebt, veredelt und reinigt; davon durchdrungen, daß sie ihm den unendlichen Werth und die erhabene Würde, ein Mensch zu sein und des Menschenwesens sich würdig zu betragen, eindringlicher einflößt, als tausend und abertausend Worte; davon durchdrungen, daß wir den Menschen nur mit der Natur bekannt zu machen brauchen, um ihn nicht bloß mit Liebe zu ihr, zu seiner Mutter und Heimath, Geburts- und Grabesstätte, sondern auch mit Ehrfurcht vor ihrem Schöpfer und mit Liebe zu seinen, die erhabene Menschenbestimmung mit ihm theilenden Gefährten zu tränken; davon durchdrungen, daß das erhebende Bewußtsein, ein Mensch zu sein, und die begeisternde Bestimmung, ein wahrer Mensch immer mehr zu werden, durch die Kenntniß der Natur und die Einsicht in ihre Entwickelung von dem Unvollkommnen zu immer höheren Stufen der Vollkommenheit recht zur Klarheit und inneren Gewißheit gelangt; deßwegen auch davon durchdrungen, daß wir weder in den höheren, noch in den niederen Bildungsstätten die Natur so benutzen, wie wir sie benutzen sollten: aber eben um zur Natur, zur Freude an ihr, zur Sympathie mit ihr, zu ihrer Erhabenheit und Schönheit zurückkehren und sie mit feurigem Herzen lieben zu lernen, müssen wir erst jene, die Natur, die äußere objektive, wie die innere subjektive, zerstörenden oder verzerrenden Dämonen und ihre ewige Feindschaft gegen alle Natur kennen lernen. Die Betrachtung wird uns lehren, daß die Natur nicht nur an und für sich rein, edel, schön und erhaben ist, sondern daß sie auch das Unreine, Unedle, Unschöne, Dämonische zerstört und vernichtet.

Dieses zu zeigen, ist der Vorwurf dieses Aufsatzes.

Ich denke aber auch an eine heitere Erfahrung, die ich oft zu machen die Freude gehabt habe, und die sich, wenn ich die Leser dieses Aufsatzes beobachten könnte, wie ich hoffe, wiederholen wird, die Erfahrung, daß, während geisteskranke, verschrobene Menschen

am liebsten wunderbar und unwahr klingenden Nachrichten aus fernen Welttheilen lauschen und ihre kranke Phantasie mit unglaublichen Traktätchen-Geschichten nähren, geistig gesunde, in der Gegenwart lebende Menschen nichts lieber hören als Aufklärungen über die Natur. Ich hoffe, mancher Leser wird dieselbe belebende und bedeutungsvolle Erfahrung gemacht haben. Der Professor Roßmäßler („der Mensch im Spiegel der Natur") bestätigt sie aus seiner Gesellschaft:

„Es machte mir Vergnügen, wahrzunehmen, daß dieses auf naturwissenschaftlichem Grunde beruhende Gespräch schnell alles übrige Geplauder niedergeschlagen hatte. Ich habe es noch stets so gefunden. Sobald sich naturwissenschaftlicher Stoff unter die vielerlei Unterhaltungsstoffe einer gesprächigen Tafelrunde mischt, so verdrängt er bald alle andern und zuletzt hört man nur den von der Natur Erzählenden, und die Uebrigen sind stumme, aufmerksame Zuhörer."

Die Zeit der Aufklärung zog vorzugsweise gegen den Aberglauben zu Felde.

Nun ist jene Zeit und wohl auch die Aufklärung selbst Vielen verhaßt. Ob es daher kommt, daß Manche, um nicht zu viel zu sagen, es ungern hören und sehen, wenn man sich jenen Streitern zugesellt, weiß ich nicht; aber ich vermuthe, daß es dazu beigetragen hat. Ich halte mich an das Faktum, daß diesen Personen eine Rede gegen den Aberglauben unangenehme Empfindungen erregt. Sie haben dabei das Gefühl, daß mit dem Aberglauben auch der Glaube angetastet werde. Ob und in wie fern sie Recht haben, wird der Verlauf dieser Bemerkungen zeigen.

Andere hören zwar eine Rede gegen den Aberglauben nicht ungern; aber sie sind darum doch keine Freunde des Naturstudiums. Sie machen auf die angebliche Erfahrung aufmerksam, daß die Naturkundigen leicht zum Unglauben übergehen; ein Naturkenner, ein Naturforscher, ein Arzt und ein „Ungläubiger" sind bei ihnen fast identische Begriffe. Sie erblicken in dem Naturstudium Gefahr für den Glauben. Wenn sie daher auch zugeben, daß die Kenntniß der Natur wirklich den Aberglauben beschränke, so sind sie doch zweifelhaft, ob es nicht besser sei, lieber auf jene

Kenntniß zu verzichten, als Gefahr zu laufen, an dem Glauben Schiffbruch zu leiden und eine Beute des Raubthiers, Unglaube genannt, zu werden. Unter diesen Besorgniß-Hegenden befinden sich namentlich manche Geistliche. Ich weiß es speciell, daß, als ich von den Lehrern forderte, sie sollten sich auf das Studium der Natur legen, manche von denen, die sich für die Vertheidiger des Glaubens halten, den Kopf geschüttelt haben. Aus jenem und aus diesem Grunde dürfte es kein unnützes Wort sein, über den Einfluß der Naturkenntniß auf Aberglauben und Unglauben zu den Lehrern einige Worte zu reden. —

Man hat einen physischen und einen religiösen Aberglauben unterschieden. Dieses ist hier, wenigstens vorerst, nicht nöthig; Aberglaube ist Aberglaube.

Unter dem Aberglauben ist die Neigung — sie kann zur Sucht werden — eines Menschen zu verstehen, an Erscheinungen, Begebenheiten, Wirkungen in der Natur zu glauben ohne Mitwirkung der Natur und ihrer Gesetze. Ob der Abergläubische sich dabei die Wirkung der Natur bloß rein aufgehoben, oder das gerade Gegentheil von ihr hervorgerufen denken mag, ist gleichgültig. Er glaubt an Erscheinungen in der Natur, welche mit den Kräften derselben nicht gewirkt sind, an Wirkungen, welche mit den Ursachen, denen er sie zuschreibt, in keiner natürlichen Verbindung stehen.

Ein Mensch heilt durch Worte Krankheiten bei Menschen und Thieren, auch in der Ferne; ein Anderer fügt durch seinen bösen Willen Menschen und Thieren Krankheiten zu; ein Dritter erkennt aus den Sternen, ob es gut sei, daß Einer auf Erden zur Ader lasse, purgire und sich das Haar scheere; ein Fünfter sieht auf Todtenäckern Gespenster umhergehen und den Tod gewissen Personen vorausverkündigen; ein Sechster glaubt an die Existenz des leibhaftigen Teufels und er verschreibt sich ihm; ein Siebenter erblickt in einer Sonnen- oder Mondfinsterniß einen Drachen, welcher Sonne und Mond verschlingen will; ein Achter fürchtet Krieg, Mißwachs und Seuchen, weil unerwartet ein Komet am Himmel erschienen ist, weßhalb einmal ein Pabst bei der Erscheinung eines Kometen mit allen Glocken läuten ließ; ein Neunter sieht die Cholera

oder den 18. März im „Jahr der Schande“ als ein von der Gottheit über die Menschen direkt verhängtes Strafgericht an; ein Zehnter sucht durch Zaubertränke Liebesflammen zu erwecken; ein Eilfter glaubt, daß, wenn man kleine Kinder allein lasse, der Teufel sie vertausche;* vor dem Jahre 1000 n. Ch. Geburt glaubte man allgemein an den Weltuntergang in diesem Jahre; ein Zwölfter oder Dreizehnter glaubt, wie Römer im Jahre 1850, an das Augenverdrehen der Bilder der „Mutter Gottes“ und ihre schreckhafte Bedeutung — und wie die Meinungen der Abergläubigen weiter heißen mögen. In allen diesen Fällen ist ein natürlicher, d. h. ein auf Naturkenntniß ruhender Zusammenhang zwischen angeblicher Ursache und der ihr zugeschriebenen Wirkung nicht erkennbar.**

* Ein Beispiel von Aberglauben, das, so beschämend es ist, das Gute haben kann, daß man Neugeborne, welchen so leicht etwas zustoßen kann, nicht allein läßt.

** Zuweilen indessen gelingt es, den Zusammenhang zu entdecken.

Als im Jahre 1804 oder 5 die Franzosen die Insel Corfu, deren Bewohner eine sehr feindselige Gesinnung gegen sie hegten, besetzten, hörte plötzlich ein Heiliger auf, Wunder zu thun. Das Volk gerieth darüber in große Bestürzung, brachte dieses schreckenvolle Ereigniß mit den Franzosen in Verbindung, und die Aufregung gegen sie stieg in dem bedenklichsten Grade.

Auf die Meldung dieser Sachlage an den damals in Mailand anwesenden Napoleon von Seiten des Kommandeurs jener Truppen erfolgte sofort der Befehl von jenem an diesen, dem Prior des Klosters, in welchem der Heilige die herkömmlichen Wunder versagte, anzuzeigen, daß er (der Prior) in Ketten nach Mailand transportirt werden würde, wenn sein Heiliger nicht binnen 24 Stunden wieder anfinge, Wunder zu thun. Der Heilige gehorchte.

Also hat es mir jener Kommandeur selbst erzählt. Ich glaube indessen nicht, daß Wundergläubige durch diese Erzählung geheilt werden. Denn warum sollte nicht der Befehl des Kaisers der Franzosen durch ein Wunder auf den Heiligen gewirkt haben? Wer einmal an Wunder glaubt, dem ist gar nicht beizukommen; auch ist es dasselbe, ob man an ein Wunder, oder an zehn, oder an Hunderttausend glaubt. Das Wunder des heiligen Rockes ist gerade so glaubwürdig, wie irgend ein anderes. Wunder bleibt — Wunder. Ein Wundergläubiger hat also dem andern nichts vorzuwerfen. — Diese Gelegenheit erlaube noch die Frage an die Leser, woher es kommen möge, daß Wundergläubige über nichts mehr erboßen, als wenn man ihren Wunderglauben bestreitet. Ist das etwas Natürliches, oder auch etwas Uebernatürliches?

Ueber die Schädlichkeit des Aberglaubens braucht man nicht viel Worte zu machen. Er ist nicht bloß ein Feind des Wohls der Menschen und der ganzen menschlichen Gesellschaft, sondern auch ein Feind des Glaubens. Aberglaube ist Afterglaube, falscher Glaube, entarteter Glaube. Er ist ein Glaube, aber ein Glaube an das Falsche, Verderbliche, und schon allein darum, weil er dem Geiste des Menschen eine falsche Richtung gibt, sein Inneres mit falschen Meinungen besetzt und es dadurch für den Eingang des Richtigen und Wahren versperrt, schon darum allein, ganz abgesehen von den verderblichen Folgen des Aberglaubens im Leben, muß er für einen der ärgsten Plagegeister des Menschengeschlechts erachtet werden. Er hat auf das öffentliche Leben wie eine Pest gewirkt. Durch ihn wurde Tausenden und aber Tausenden das Leben zu einer Hölle. Er hat nicht nur die Verbreitung richtiger Einsichten, sondern auch die Verbesserungen im Leben nach Möglichkeit gehindert. Viele Jahre lang verschmähete man in Italien die Einführung des Blitzableiters; man nannte ihn die „Ketzerstange". —

Hier schon müssen wir ein Wort zu denjenigen reden, deren wir gleich zu Anfang gedachten, welche geneigt sind, das über den Aberglauben ergehende scharfe Gericht zu schwächen. Dieselben denken, Aberglaube sei doch immer Glaube, stehe mit diesem kostbarsten Gute des menschlichen Geistes in Verbindung; es komme daher nicht so sehr darauf an, ihn zu bekämpfen, der Glaube überhaupt führe in geheimnißvolle Gebiete, es sei überhaupt sehr schwer, hier überall das Richtige von dem oft nur möglicher Weise Unrichtigen zu scheiden, jeden Falls sei es besser, etwas zu viel als zu wenig zu glauben.

Diesen nun müssen wir sagen, daß der Aberglaube mit der Gottlosigkeit in innerem Zusammenhange steht, ja seinem wahren Wesen nach nichts Anderes ist als Irreligiosität und Gottlosigkeit selbst.

Nehmen wir alle oben angeführten und andere Beispiele: sie zeigen deutlich, daß es dabei entweder auf böse Wirkungen abgesehen ist; oder sie beweisen, daß der Inhaber und Verbreiter des Aberglaubens an die gesetzmäßige Wirksamkeit der Natur und an ihren Ursprung und ihre Erhaltung durch einen allweisen Schöpfer nicht glaubt, und daß er, statt Ordnung, Regel und Ursachlichkeit,

kurz statt der Weisheit in der Natur, Narrethei und Spuk erblickt. Man kann daher nicht sagen, daß der Abergläubische glaube, nein, er glaubt nicht, nämlich nicht das Richtige. Im Mittelalter, wo der Aberglaube in schönster Blüthe stand, hat man zwar die monströse Erscheinung erlebt, daß es Leute gab, welche an Gott glaubten und an einen Vergelter in der Ewigkeit, und sich trotz dem dem Teufel verschrieben; aber solche ungeheuerliche Erscheinungen beweisen nur, wie weit es der Mensch, wenn er einmal den Weg der Natur verlassen hat, in Fanatismus und Wahnsinn bringen kann. Der Aberglaube hat mit dem Glauben nichts zu schaffen.

Am schlagendsten läßt sich der Beweis für diese Behauptung dadurch führen, daß man zeigt, selbst der Glaube an sogenannte übernatürliche Wirkungen in der Vergangenheit oder Gegenwart sei des echten, wahren Glaubens bar und ledig.

Eine überirdische, außerweltliche Macht greift in die Dinge dieser Welt ein und bewirkt in ihr Erscheinungen, welche sich nicht auf natürliche, sondern auf übernatürliche Art ereignen.

Dieses ist der Glaube, von dem wir hier reden; er glaubt an das Werk, welches der Dichter „des Glaubens liebstes Kind" genannt hat, und diejenigen, welche sich von je her vorzugsweise als die Gläubigen dargestellt haben, verlangen von ihren Angehörigen diesen Glauben. Wer sich dazu nicht bekennt, ist in ihren Augen ein Ungläubiger und folglich irreligiös.

Aber selbst auf die Gefahr hin, dafür erklärt zu werden, muß ich sagen: dieser Glaube an übernatürliche Wirkungen ist — recht besehen — Unglaube. Wie so?

Gott, der Allweise, hat die Welt eingerichtet, er hat sie auf's Beste eingerichtet; die Welt- und Naturgesetze rühren von ihm her, der Gang der Natur ist der vollkommenste. Denn der vollkommenste Meister kann nur ein vollkommnes Werk schaffen.

Müßte zu irgend einer Zeit in diese Weltordnung und Naturgesetzmäßigkeit eingegriffen, müßte sie, wie die Uhr durch einen Uhrmacher, von Zeit zu Zeit reparirt werden; fände der Schöpfer es für nothwendig oder zweckmäßig, in ihren Gang einzugreifen: so rührte die Welt entweder nicht von dem vollkommensten Wesen her, oder sie wäre mangelhaft eingerichtet.

Das Eine oder das Andere oder Beides kann nur der Unglaube behaupten. Wer daher an übernatürliche Wirkungen in der Natur glaubt, ist ein Ungläubiger, und jene Werke sind nicht des Glaubens, sondern des Unglaubens „liebste Kinder". So steht es und so sieht's aus. —

Wichtiger in dieser Sache ist die Frage nach dem Ursprung des Aberglaubens. Kennt man seine Quelle, so findet man leicht die Mittel gegen ihn.

Erstens ist der Aberglaube ein Kind der Unwissenheit. Kinder kann man allerhand weis machen, sie machen sich selbst viel weis. Wer die Eigenschaften der Dinge, wer die Erscheinungen der Natur nicht kennt, verfällt nur zu leicht dem Aberglauben in die Arme, selbst dann, wenn er seinen Sinnen traut. Täglich kommt die Sonne herauf und geht wieder hinab; wenn dieses geschehen ist, werden die Lichter des Himmels angesteckt; er erblickt über sich die „Veste des Himmels"; gewisse Sterne laufen bald rechts und bald links — das Alles sieht er, glaubt es zu sehen mit seinen eignen Augen. Was er hier für wahr hält, ist zwar noch nicht eigentlicher Aberglaube,* sondern Irrthum; dieser aber führt zu jenem, durch Hinzutritt einer zweiten Quelle des Aberglaubens.

Diese zweite Quelle des Aberglaubens ist die Phantasie, die Phantasie der Menschen im Kindes- und Jünglingsalter der Menschheit, welche Berge und Thäler, Wälder und Wiesen, Quellen und Flüsse ꝛc. mit lebendigen Wesen bevölkert. Ein Gott fährt auf seinem Wagen, mit Rossen bespannt, die Sonne aus dem Ocean herauf und in denselben wieder hinab; die sanfte „Luna" lächelt mit ihrem Scheine auf die Erde herab; Haarsterne drohen durch ihre Schweife mit Pestilenz und Erdbeben u. s. w.

Diese beiden Quellen reichen hin — Betrügerei kommt natür-

---

* Annahme des Naturwidrigen ist darum noch nicht Aberglaube. Wenn einer z. B. meint, Wasser schwimme auf Oel, Oel lösche Wasser, Branntewein den Durst, Scheidewasser wirke auf den Magen wie Branntewein, so nimmt er Naturwidriges an, aber er ist darum nicht abergläubisch. Abergläubisch ist der, welcher annimmt, daß in der Natur etwas gegen die Naturgesetze geschehen könne. Irrthum aber ist noch kein Aberglaube. Sonst wären alle Menschen abergläubisch.

lich auch hinzu — um die Entstehung eines Fabelreichs, wie der Aberglaube es aufführt, zu begreifen.

Seine Vernichtung greift manchen Menschen an die Seele. Zu ihnen gehören oder gehörten die Romantiker und die Dichter.

Es ist so süß, sich schwärmerisch-phantastischen Einbildungen zu überlassen, sich umgeben zu sehen von Genien, an die Belebung der Natur durch überirdische Wesen aller Art zu glauben und in das Reich eingeführt zu werden, in dem die Dichter leben. Wie bedauert es nicht Schiller selbst, daß diese phantasiereiche Welt untergegangen und daß die ganze Natur, statt, wie ehemals, im Blüthenalter der Natur, von Gottheiten regiert zu werden, nur „knechtisch dienet dem Gesetz der Schwere".

Aber die Phantasie hat ihr Zeitalter, und der Verstand auch. Nun wir, was die Naturkenntniß betrifft, in dieses eingetreten, kann jenes nicht mehr bestehen und nicht wiederkehren. Die griechische Mythologie gehört nur noch der Geschichte an.

Daß mit jenem Fortschritt die Poesie nicht aufhört, versteht sich von selbst. Aber die Gegenstände, mit welchen sie sich beschäftigt, werden andere, anders die Formen und Bilder, in welche die Anschauungen und Geschichte eingekleidet werden. Aber wir haben auch nichts dagegen, wenn ein Raymund, ein Hoffmann oder selbst ein Tieck uns ein paar Stunden durch Zaubermärchen oder Feengeschichten ergötzt. Daß die Welt, das ganze Dasein, Leben und Weben der Menschen prosaischer geworden, wer wollte das leugnen? Aber wer möchte darum das Mittelalter oder die heidnische Zeit zurückwünschen? — Und wer die poetische Anlage, wenigstens die Freude an der Poesie und ihre Schöpfungen nicht in sich ertödtet hat, der findet auch jetzt noch Gelegenheit zu ihrer Bethätigung und zu poetischen Genüssen. Das Reich des Aberglaubens ist dem Reiche der wahren Schönheit direkt entgegengesetzt.

Der Aberglaube ist überhaupt ein verderbliches Unkraut. Rotten wir es aus, wenn, wie und wo wir es vermögen, und zwar mit Stumpf und Stiel!

Denn noch ist er nicht aus der Welt verschwunden, weder aus den Kreisen der sogenannten gemeinen Leute, noch aus denen der aristokratischen gläubigen Regionen.

Haben wir nicht die Schande erlebt, daß vor kaum einem Jahrzehent Judenhäuser in unserem Lande demolirt wurden, weil das Volk glaubte, ein verschwundener Knabe sei von den Juden zu ihrem Osterfeste geschlachtet worden! nicht die Schande erlebt, daß ein Weib in den Fluten der Ostsee am hellen, lichten Tage ertränkt wurde, weil sie die von ihr beherten Menschen nicht kuriren wollte? nicht in Preußens Haupt- und königlicher Residenzstadt, in, wie C. Ritter sagen würde, der Metropole der Intelligenz, noch dazu im Jahre 1848, die Schande erlebt, daß Tausende Rettung von Krankheiten von einem Kinde erwarteten, welches sich rühmte, von Engeln Besuch zu erhalten? Hören wir nicht aus dem Munde sonst ganz und gar aufgeklärter Leute, wenn sie ihre und der Ihrigen Gesundheit zu rühmen haben, das Wort „unberufen", als wenn sie durch Worte Krankheiten herbeirufen oder verscheuchen könnten, als wenn ein böser Dämon darauf lauere, einen Glücklichen zu entdecken, um ihm sofort Unglück über den Hals zu schicken! Ja, ist es etwa eine seltene Erscheinung, daß eine Person sofort vom Tische aufsteht, wenn sie bemerkt, daß an ihm dreizehn Personen Platz nehmen wollen! Ich frage doch jeden halben Menschen, was für eine Verbindung denn stattfindet zwischen der Zahl 13 und dem Tode eines der Dreizehn im nächsten Jahre?

Rotten wir den Aberglauben aus, er ist eine Schande des Jahrhunderts.

Wie geschieht das?

Etwa durch Deklamationen über und gegen die verderblichen Wirkungen des Aberglaubens, oder durch Lobpsalme zu Ehren des „wahren Glaubens", oder durch andere Thätigkeiten der Wortemacher und Wortmenschen? „Das Reich Gottes kommt nicht mit Gepränge", sagt Bacon.

Für unseren Zweck wenden wir uns dies Mal an andere Personen — an die Naturforscher. Was sie uns sagen und lehren, das ist echtes, tödtliches Rattengift für den After-Glauben, der gern im Finstern waltet.

Wir studiren die Natur und ihre Gesetze. „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher." Ihr kennet den Refrain!

Wenn die Erkenntniß, die Sonne der Wahrheit, aufgeht, fliehen die Fledermäuse und Eulen in ihre finsteren Löcher.

Ach, es ist schrecklich zu bedauern, daß unsere Geistlichen in der Regel so blutwenig von der Natur wissen. Sie sagen zwar, daß die Natur den Herrn preise und ihre Erscheinungen seine Weisheit verkündigen; aber gehen sie diesen Erscheinungen nach, verstehen sie es, das „Buch der Natur" zu lesen und es zu deuten? Daß sich Gott erbarm'! wird man versucht auszurufen, sie nennen sich Gottesgelahrte und kennen nicht einmal — die Werke Gottes, d. i. seine Welt mit ihren ewigen Gesetzen, Gedanken und Ideen. Was würde man von Einem sagen, der sich einen Goethe-Gelehrten nennete und nichts von ihm kennete, als seine naturhistorischen Schriften, eine Seite seines Wesens? Ein nicht zu übersehendes Zeichen ist — im Vorübergehen sei es gesagt — dieses, daß die Prediger der „freien Gemeinden" sich eifrig auf das Naturstudium zu legen pflegen. Aber wir wollen lieber vor unserer eigenen Thüre kehren, und da müssen wir leider auch oft jenen um Erbarmen schreienden Ruf ertönen lassen. Wie sieht es mit der Naturkenntniß bei vielen Lehrern, in vielen Schulen aus, wie sieht es darum in den Köpfen der Lehrer aus! Ist es ein Wunder, daß sie sich von abergläubischen Meinungen, mit der Muttermilch eingesogen und oft von Männern, die sich für Lehrer untrüglicher Wahrheiten ausgeben, ihnen als Glaubensartikel, nothwendig zur Seligkeit, eingetrichtert, — nicht frei machen können und veralteten Aberglauben von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzen?

Auch das Buch der Natur muß gelesen und in sein Verständniß eingedrungen werden. An die Wahrheit muß man von mehr als von einer Seite zu kommen suchen. Gilt dies schon in gewöhnlichen Lagen des Lebens, wie viel mehr von den sichtbar-unsichtbaren oder unsichtbar-sichtbaren Dingen!

Studiren wir die Natur! sage ich zu mir und zu Euch, die Natur, die göttliche, herrliche, heilige Natur!

Es gibt Menschen — ich weiß es, denn ich kenne wenigstens einen — welche die Natur, das Grün der Wiesen, den blauen Himmel 2c., nicht leiden können; aber jener ist kein Lehrer und ich glaube nicht, daß es unter den Bezeichneten — Lehrer gibt. Aber

es gibt unter ihnen solche, welchen den Stubenqualm lieber ist, als die Luft auf Bergen und Bergeshöhen, und die den sieben Zechbrüdern gleichen, welche das unschuldige Wörtlein „Wasser" nicht aussprechen konnten. Fragen wir diese, ob sie sich denn gegen die unmittelbaren Eindrücke bei dem Betreten des Bodens der Natur und bei der Wiederkehr des Frühlings, selbst in einer halben Sandwüste, — ob sie sich gegen den Eindruck des Sternenhimmels und des Länder umfluthenden Oceans verhärtet und abgestumpft haben! Es muß für unmöglich gehalten werden bei Männern, welche sich dem Leben unter Kindern, die der Natur so nahe stehen, gewidmet haben.

Studiren wir die Natur!

Sehen wir, so nothwendig es an und für sich (noch nicht gehörig erkannt!) ist, davon ab, was für wichtige Gesetze sich der Erzieher aus der Beobachtung der Keimentwickelung (Entwickelung!) der Pflanze für seine Menschenentwickelung merken kann, sehen wir nur auf den Gegenstand selbst und die natürlichen Folgen der Erkenntniß desselben!

Gesetzmäßigkeit! das ist das große Wort, welches uns den Gang der Natur, die Welterscheinungen im Größten wie im Kleinsten, andeutet; Alles nach Gesetz, Ordnung und Regel; keine Laune, kein Belieben, keine Willkür,* „Alles ist Gesetz und Alles ist Regel", und Alles hat Bedeutung.

---

* Wohl verstanden — kann man das Finden irgend einer Wahrheit allerdings Offenbarung nennen, nämlich Offenbarung des in dem Einzelnen und im Ganzen der Welt befindlichen Geistes oder der Weltvernunft. In diesem Sinne sagt Oersted („der Geist in der Natur"):

„Alle die klaren und reinen Wahrheiten, welche im Menschen entstehen, sind alle dem zufolge, was wir hier gesehen haben, Offenbarungen der ewigen Vernunft. Der, welcher sie findet und verkündet, ist in sofern ein Werkzeug Gottes. In demselben Grade, wie die offenbarte Wahrheit größer, umfassender, erhebender wird, in demselben Grade ist sie im Verhältniß zu dem Endlichkeitszustande, der auf einer niederen Stufe ausschließlich Natur genannt wird, übernatürlich, obgleich sie in Gottes ewiger Natur vollkommen natürlich ist. Ein äußeres Kennzeichen des hohen Wesens der Offenbarung ist die Größe ihrer Wirkung, wohl zu merken, nicht bloß eine weltliche große Ausdehnung, sondern zumal die Größe derjenigen Wirkung, welche das Menschengeschlecht in sich vernimmt, die Veredlung, die Erhebung, die Annäherung an Gott, deren das Geschlecht sich dadurch bewußt wird."

Je tiefer wir eindringen, desto tiefer und fester erkennen wir die Gesetzmäßigkeit der Natur. Wo sie Einer nicht erkennt, da liegt die Schuld an seiner Unwissenheit oder an der noch nicht gehörig erforschten Sache.

Aber komme man einem wirklichen Naturforscher, einem Astronomen z. B., mit solchen Erklärungen wie im Mittelalter, mit feurigen oder schwarzen Drachen, mit den drohenden Schweifen der Kometen, mit dem Glauben an Veränderung der Natur durch „übernatürliche Kräfte", oder mit Anderem, was den naturgesetzlichen Gang der Natur stören könnte oder gestört haben soll, man findet damit keinen Eingang. Die abergläubischen Meinungen fliehen wie die Diebe und Gespenster bei dem ersten Hahnenruf, welcher den Aufgang der Sonne verkündigt.

Der Gang der Natur ist an ewige, unabänderliche Gesetze geknüpft — das ist das Resultat jeder gründlichen Erforschung der Natur.

Das dünkt Manchem eine harte Rede: ewig beständige, unabänderliche Gesetze, denen auch dein Leben unterworfen ist.

Viel lieber würden solche Leute hören, daß der Allmächtige die Fäden der Welt so verknüpft und regiert, wie der Coulissen-Meister hinter denselben — Alles nach Umständen. Die Rede von einer „blinden Nothwendigkeit", wie sie es nennen, ist ihnen schrecklich.

Aber hier walten die gröbsten Mißverständnisse ob.

Sie vergessen, daß die „blinde Nothwendigkeit" von dem allliebenden Vater geschaffen ist; vergessen, daß sie unter den Naturgesetzen stehen und daß diese die weisesten sind; vergessen oder wissen es nicht, daß die Naturgesetze eins sind mit den Vernunftgesetzen.

Der letzte Satz verdient einiges Verweilen. Die Menschenvernunft entdeckt überall in der Natur strenge Gesetzmäßigkeit, zugleich die höchste Einfachheit und die Erreichung der Zwecke, so weit wir sie zu erkennen vermögen oder vermeinen, durch die einfachsten, erhabensten Mittel. Sie begreift nicht Alles, aber was sie bereits begriffen hat, das ist so. Diese Vernunft trägt also die erhabene Fähigkeit in sich, diese Naturgesetzmäßigkeit, diese Natur-Vernunft, zu verstehen. Ja, noch mehr, sie ist zum Theil im

Stande, der Natur ihre Gesetzmäßigkeit vorzuschreiben. Man denke an die Gesetze der allgemeinen Schwere und der Bewegung der Planeten, sowie an die Vorhersagungen der Erscheinungen am Himmel auf Jahrhunderte hinaus! Die beängstigende, gescholtene und gefürchtete Naturnothwendigkeit ist also eins mit der Vernunft-Nothwendigkeit, d. h. mit der höchsten Freiheit. Denn frei sein, heißt doch nicht, thun können, was man will, sondern frei sein heißt: durch nichts Anderes bestimmt werden, als durch sich selbst, durch die eigene Gesetzmäßigkeit seines Denkens und seiner Natur. Das ist die höchste Freiheit und zugleich die höchste Nothwendigkeit. Gott selbst, um menschlich zu reden (wer kann anders!), kann auch nicht denken, was er will, und nicht thun, was er will (im gemeinen Sinne des Wortes); er kann nur das seiner Wesenheit Gemäße denken und wollen. Freiheit und Nothwendigkeit fallen bei ihm zusammen, und so annäherungsweise bei jedem geförderten Menschen. Derselbe kann nur das den Denkgesetzen Gemäße denken, nur das dem moralischen Gesetz Gemäße wollen. Daran ist er innerlich gebunden und in dieser Gebundenheit ist er frei.

Die Kenntniß des Gesetzmäßigen vernichtet die Kenntniß ungesetzmäßiger Thatsachen: die Nichtkenntniß des Gesetzmäßigen dagegen begünstigt den Glauben an das Nicht-Gesetzmäßige.

Also ist es mit der Natur. Ihre Gesetzmäßigkeit ist der Ausfluß der Gesetzmäßigkeit des Schöpfers; ihre Erscheinungen sind die Thaten des ewig Schaffenden; ihre Nothwendigkeit ist die Nothwendigkeit der Vernunft. Natur- und Vernunft-Nothwendigkeit fallen zusammen.

Sonne, Mond und Sterne sind Worte in Gottes lebendigem Buche, welches wir durch die Sinne, den Verstand und die Vernunft zugleich lesen. Die Gedanken schrieb der ewige Verstand selbst hinein.

Dem Buche der Natur gegenüber gibt es keine Ketzer; auch der kirchliche Ketzer ist hier orthodox. Dieses Buch spricht in verständlicher Sprache zu dem ganzen Menschengeschlechte; aus ihm muß daher die Allen gemeinschaftliche Religion genommen werden, die Religion des Weltalls. Es enthält die älteste Offenbarung, die sich fort und fort offenbart, die allgemeine Bibel.

Von ihr kann kein Kritiker sagen, daß sie unterschoben oder verfälscht sei.

Das Alles beunruhigt den denkenden Menschen nicht, sondern es gibt ihm Festigkeit und Halt, Vertrauen zur Natur wie zu Gott. Er bejammert sein Loos nicht, daß er den Naturgesetzen unterworfen ist, sondern dieser Gedanke, diese Gewißheit erhebt und belebt ihn. Alles, was den Menschen erhebt, beruhigt ihn auch. Der Gedanke, eine Abänderung der Naturgesetze zu wünschen, kommt ihm als ein abenteuerlicher vor, der sich nur aus der absoluten Unkenntniß dessen, der ihn hegt, erklären läßt. Gott zu bitten, seine Naturgesetze, die Ausflüsse seiner höchsten Weisheit, zu ändern, ist ein sich selbst vernichtender Widerspruch, und die Vorstellung, daß man Erscheinungen in der Natur ohne Ursache, ohne natürliche Ursache hervorbringen könne, ist ein Ungedanke. Vor dem Bewußtsein Desjenigen, welcher davon überzeugt ist, fliehen nicht bloß die Gespenster und Hexen, die Teufel und ihre Gesellen, die Zauberer und Wunderthäter, sondern auch das ganze ungeheuere Heer abergläubischer Meinungen; er vertraut der Natur und ihrer Gesetzmäßigkeit, welche ist Gottes.

Aber — werfen die Aber-Menschen wieder ein — wenn die Natur so unabänderlich ist, wie sieht es dann mit dem Bitt-Gebet aus?

Denen müssen wir antworten, daß es mit dem Bitt-Gebet, welches Gott anfleht, seine weise Naturordnung zu ändern, jetzt so schlecht aussieht, wie es damit immer ausgesehen hat; es ist ein Ausdruck irreligiöser, vertrauensloser Gesinnung.

Aber dennoch kann der sterbliche Mensch dem Allwissenden seine Bitten in gläubigem Gebete vortragen. Denn warum sollte nicht der endliche Mensch, wenn er nicht weiß, was die Naturordnung ihm oder den Seinigen bestimmt, dem Allwissenden und Allheiligen seine Wünsche vortragen, wie das Kind dem Vater seine Wünsche vorträgt, aber mit dem Vertrauen des Kindes, der Vater werde besser wissen, was ihm fromme, d. h. mit Ergebung in den Willen des Allweisen. „Ist es möglich, so u. s. w.; doch nicht, wie ich will u. s. w." — Die Ausdrücke: „wenn Gott will", „wenn es Gottes Wille ist" und ähnliche, sind Aussprüche des religiös

gestimmten Herzens, welche ganz dasselbe besagen wie der: wenn es die Naturordnung so mit sich bringt. Denn, ich wiederhole es, die Natur spricht den Willen Gottes aus. Wer an ihn als allweisen Schöpfer glaubt, glaubt auch an die Allweisheit der Ordnung, die er allmächtig- und allgütig-schaffend in die Natur gelegt hat.

Zwar gibt es auch jetzt noch, zur Schande unseres Jahrhunderts, Religionslehrer, welche in der Beschaffenheit der Natur einen Abfall von Gott und ein Verderbniß ihrer selbst erkennen, oder zu erkennen oder zu glauben meinen, oder glauben und meinen zu müssen meinen. Diese Meinung ist das Produkt eines Mißverständnisses alter Sprüche und eine Erbschaft der finsteren Zeiten des Mittelalters, nach dessen Meinung nicht Gott, sondern der Teufel, nicht bloß die Menschen, sondern auch die Natur versuche und regiere. Dieselbe verdient weiter keine Beachtung. —

Die Naturkunde zerstört den Aberglauben. Sie zerstört auch den Unglauben. Dieses ist unser zweiter Satz, bei dem wir, nach dem Bisherigen, kurz sein können.

Einer meiner Gegner hat mir unlängst den allbekannten Ausspruch des Astronomen la Lande, auf dem sie nun schon ein halbes Jahrhundert wie auf einer Autorität herumreiten, den Ausspruch: er habe Gott in der Welt nicht gefunden, entgegen gehalten. Aber, sage ich, was beweiset denn ein Mensch, was beweiset die Meinung Eines gegen alle übrigen Forscher? Wo sind denn, fragen wir, die Männer, die man wegen ihrer Entdeckungen für Forscher erster Größe und Erhabenheit erachten muß, und welche das Dasein einer selbstbewußten Allvernunft in der Welt leugnen? Man nenne sie! Ich kenne sie nicht. —

Unter dem Unglauben versteht man die Neigung zur Verwerfung, Leugnung ꝛc. alles dessen, was nicht auf sinnlicher Erfahrung beruht und nicht durch den Verstand bewiesen werden kann.

Wie eine Pest wirkt solcher Unglaube auf das ganze Dasein eines Menschen, auf die ganze Gesellschaft, in welcher er grassirt.

Unter seiner unbedingten Herrschaft verschwindet alle Poesie aus dem Leben; das Gemüth, die Quelle alles Erhabenen und

Großen, verödet, das ganze Dasein versumpft zu einem thierischen Dasein oder versteinert in ein mathematisches Rechenexempel.

„Ist die Natur nur groß, weil sie zu zählen Euch gibt?" fragt Schiller.

Aber gibt sie nur zu zählen? Liegt ihre Größe allein oder vorzugsweise in den Milliarden?

Dann freilich möchte es sehr schlimm aussehen. Denn alle (mathematischen) Größen sind relativ.

Mit der Naturkunde geht es gerade wie mit der Philosophie. Eine oberflächliche Kenntniß ihrer Resultate führt von Gott ab, eine tiefere Forschung führt zu ihm hin. Manche auf Treu' und Glauben angenommene, unhaltbare Meinungen verschwinden auf diesem Wege; aber das sich Bewährende bleibt und wird fester und sicherer. Die Erfahrung bestätigt diese Behauptung an philosophisch und naturkundlich durchgebildeten Aerzten und Forschern, und es liegt in der Natur der Sache. Die Natur ist nicht todt, sondern lebendig; sie ist kein Mechanismus, sondern ein Organismus; ihre Einrichtung verkündigt die höchste Weisheit, die höchste Vernunft; ihre Nothwendigkeit ist Vernunft-Nothwendigkeit, ist Wirkung einer überall in ihr herrschenden Vernunft.

Dem abgespannten Geiste gibt sie neue Schwung-, dem geschwächten Körper frische Lebenskraft zurück. In ihr ist man immer in der besten Gesellschaft, umgeben von lauter Wesen von Gottes Gnaden, alle von echtem, urältestem Adel und reinstem Ursprunge. Die Sprache, die sie reden, ist immer wahr und gemüthvoll zugleich; sie erklingt in tausend verschiedenen Mundarten und wird doch nie langweilig oder trivial. Sie dringt zu jedem Herzen, auch zu dem ärmsten, und sie hat ihm etwas zu sagen bis zu dem letzten Pulsschlage, mit welchem sie es in ihre treuen Arme aufnimmt. Je mehr Energie im Denken sie vorfindet, desto tiefere Blicke läßt sie in ihre Geheimnisse thun, und sie berichtigt selbst die Irrthümer, die einer zu ihr mit heranbringt. Sich von ihr entfernt zu haben, hat schon Mancher bereut; die Treue gegen sie hat sie dagegen stets mit den schönsten Erfolgen belohnt. „Vollkommen ist sie überall, wohin der Mensch nicht kommt mit seiner Qual."

Die Natur-Erkenntniß führt zur Gottes-Erkenntniß; das Vertrauen zur Natur und der Glaube an sie sind eins mit dem Vertrauen zu Gott und mit dem Glauben an ihn. Die Naturkunde tödtet den Aberglauben und den Unglauben zugleich. Alle Wahrheit ist nur eine. Was sich mit einer bestimmt erkannten und feststehenden Wahrheit nicht verträgt, ist keine Wahrheit. Alle Lehren, welche den Naturgesetzen widersprechen, sind Irrlehren. Die Natur ist der Inhalt höchster göttlicher und menschlicher Weisheit und ein Prüfstein für alle angebliche Wahrheit. Nichts darf ihr widersprechen. Die Irrthümer des Denkens berichtiget sie selbst.

Willst du weise werden, wende dich an die Natur! Willst du glücklich werden, befolge ihre Gesetze! Willst du zum wahren Glauben gelangen, schöpfe auch aus ihr und prüfe das Andere an ihr! Recht verstanden, redet sie untrügliche Sprüche. —

Zum Schlusse ist nur noch etwas von dem zu sagen, wovon zu Anfang die Rede war, von der Besorgniß, daß die Bekämpfung des Aberglaubens den religiösen Glauben überhaupt gefährde, die Naturforschung den Unglauben zur Folge habe.

Wäre das Erstere wirklich der Fall, so fiele die Schuld auf Diejenigen, welche den Aberglauben in die Welt gebracht, und, da er sehr alt ist, ihn fortgepflanzt haben. Aber es ist in der That nicht der Fall.

Von den Naturforschern und Naturkennern hat man, wie oben schon zugegeben, oft behauptet, sie glaubten nichts, sie wollten Alles in Wissen verwandeln, und woran das nicht gelänge, das würde von ihnen verworfen. Daher die Aversion der „Gläubigen", wie sie sich selbst so gern nennen, gegen die Naturforschung.

Die genannten Vorwürfe sind höchst ungerechte, weil unwahre. Allerdings strebt der Naturforscher, wie jeder wirkliche Forscher, nach festem, durch Erfahrungs- und Vernunftgründe beweisbarem Wissen. Aber nicht Alles kann er wissen. Jenseits der Grenze des Wissens beginnt das Reich des Glaubens. Aber für den Forscher nicht das Reich des willkürlichen oder blinden Glaubens, sondern des auf Gründen, wenn auch nicht auf streng beweisbaren Gründen, ruhenden Glaubens. Diese Gründe sind stets aus der

bereits bekannten Erfahrung und aus der Vernunft geschöpft; der Naturforscher schließt nach der Aehnlichkeit der Fälle, nach der Analogie.

Ein Beispiel möge dieses klar machen.

Gibt es eine Urerzeugung, d. h. eine Entstehung von Pflanzen und Thieren ohne Samen, ohne Eltern? Haben sich die vollkommenen Wesen der Erde aus vorangegangenen unvollkommneren entwickelt?

Bis jetzt ist die Naturforschung nicht so weit gefördert, um diese Fragen mit Gewißheit zu beantworten. Sie fallen also in das Gebiet der Ahnung, Vermuthung, Wahrscheinlichkeit. Aber der Forscher kapricirt sich nicht und sagt: das und das will ich darüber denken, sondern er untersucht die Natur, fragt die Steine, Pflanzen, Thiere, die Geschichte der Erdrinde, die in ihr sich vorfindenden Ueberreste ehemaliger Pflanzen und Thiere und baut daraus seine Vermuthungen und Schlüsse. Was diese ihm sagen, das glaubt er einstweilen, bis die Wissenschaft im Stande ist, den Glauben zu bestätigen oder zu widerlegen, d. h. das aus Gründen Geglaubte oder Nicht-Geglaubte in Wissen zu verwandeln. Jenseits dieses neuen Wissens beginnt dann wieder ein neues Reich des Glaubens und so fort, hoffentlich bis in alle Ewigkeit. Denn des Geistes wahres Leben besteht in ewig-fortschreitender Entwickelung.

Der oben genannte Vorwurf ist folglich ein ganz nichtiger. —

Was nun die Bekämpfung des Aberglaubens betrifft, so müssen wir zugeben — und es geschieht hier ohne allen Rückhalt — daß jede Unvorsichtigkeit, alles unpädagogische Stürmen auf den Aberglauben, ohne alle Berücksichtigung der abergläubischen Individualitäten, zum Unglauben, d. h. zur Verwerfung alles Nicht-Beweisbaren führen könne.

Der Aberglaube ist in der Regel mit dem Glauben verbunden und verwachsen. Beide sind häufig von denselben Personen auf Andere übergegangen. Ich erinnere nur an den religiösen Aberglauben, z. B. an den Ablaßkram. Wird nun ein Theil dieses Glaubens überhaupt dem Inhaber entrissen, indem er sich von der Unhaltbarkeit desselben überzeugt, so erzeugt dieses in der Regel ein

Mißtrauen gegen den ganzen Glaubensinhalt, das Mißtrauen geht in Bezweiflung über, der Zweifel in Verwerfung auch des Wahren und Richtigen. Dieses ist ein natürlicher Gang der Sache, nicht bei Allen, aber bei Vielen, namentlich bei Solchen, welche darüber, daß sie einen Irrthum los sind, eine edle (menschlich-edle — wer sie einmal geschmeckt hat, wird das nie wieder vergessen — also eine menschlich-edle) Freude empfinden und zu den energisch-sanguinischen Naturen gehören, wie in der Regel alle wohlbegabten Jünglinge. Ein Extrem ruft, wenn es als Extrem erkannt wird, das Andere hervor, und — die Reaktion geht immer zu weit. Daher die Erfahrung, daß die Menschen leicht und schnell von einer fanatisch vertheidigten Meinung zu einer anderen übergehen, welche sie vorher haßten und verfolgten.

Am Ersten passirt das lebhaften Jünglingen.

Was folgt daraus?

Doch gewiß nicht, daß wir nun den Aberglauben — Aberglauben sein lassen; sondern nur, daß wir ihn mit pädagogischer Ueberlegung bekämpfen, ihn allmählig beseitigen, gerade wie der weise Arzt es zu machen pflegt, wenn er durch einen plötzlichen Schnitt Gefahr für das Leben des Patienten befürchtet. Er kurirt ihn dann allmählig durch Weckung der heilenden Kräfte des lebendigen Organismus. Also verfährt auch der Pädagog. Er leitet seinen an ererbten abergläubischen Meinungen geisteskranken Schüler so, daß dessen noch übrigen gesunden Kräfte (Anlagen, richtige Ansichten und Grundsätze ꝛc.) die kranken Stoffe ausstoßen und entfernen. Wie der Arzt nicht den Leiblichkranken heilt, sondern die Natur, der er zu Hülfe kommt; so macht auch der Pädagog den Geistigkranken nicht gesund, sondern er unterstützt den nach Wahrheit dürstenden Geist, der sich dann selbst kurirt. Was so naturgemäß abfällt, verletzt weder den Körper, noch den Geist; aus der vorigen Krankheit gehen Körper und Geist nicht zu einer neuen Krankheit über, sondern zur Gesundheit. Aber aus Furcht vor einer zweiten wird die Heilung der ersten nicht verabsäumt, sondern mit Berücksichtigung naturgemäßer Entwickelung eingeleitet. Das naturgesetzliche Verfahren ist überall die höchste Weisheit.

V.

Stoff zum Denken.

1. Mit dunkel-schreckhaftem Gefühl betrachten die „Gläubigen“, die nie aus dem Buche der Natur, dem ältesten, dem unverfälschbaren, das zwar mißverstanden und mißdeutet, aber nicht verstümmelt und korrumpirt werden kann, schöpften, die Fortschritte in den Naturkenntnissen, jene Triumphe des menschlichen Geistes, welche dem Wahrheitsfreunde so reine, so unvergängliche Freuden bereiten. Nur gewohnt, das sichtbare Firmament anzustaunen und sich dabei halb sinnlichen, halb geistigen Gefühlen zu überlassen, besorgen sie, daß die denkende Vernunft diese sentimentale Anschauungsweise verdrängen und einer prosaisch-verständigen Betrachtung Platz machen möge.

Aber wie wenig kennen diese Männer den menschlichen Geist, da sie nicht wissen, daß die denkende Betrachtung die auf Einbildungskraft und Gefühl ruhende anschauliche nicht ausschließt, diese aber zu Vernunftanschauungen und dadurch zur edelsten geistigen Erhebung verklärt!

2. Zweierlei Menschen gibt es, wenn eine neue Wahrheit entdeckt wird. Die Einen werden von lebhafter Freude erfüllt, nicht bloß wegen der Aussicht auf erweitertes Wirken, sondern aus reiner Freude an der Erweiterung des intellektuellen Horizontes der Menschheit. Die Anderen fühlen sich in der Behaglichkeit ihres gewohnheitsmäßigen Lebens, Denkens und Fühlens gestört, und er-

halten dadurch die Neigung, sich entweder gegen die neue Entdeckung oder wenigstens gegen ihre Anwendung zu erklären. Auf politischem Gebiete nennt man beide Arten von Menschen Männer des Fortschritts und Männer des Stillstandes. Die Unart der Letzteren haben wir eben schon genannt. Die Fortschrittsmänner verfallen zuweilen in einen anderen Fehler, indem sie nun Alles, was nur mit den durch jene Wahrheit verabschiedeten Meinungen Aehnlichkeit hat, ohne Weiteres bei Seite werfen. Im Ganzen nur Wenige erhalten sich die Besonnenheit der richtigen Mitte zwischen diesen Polen, zwischen welchen die Meinung der Menge, welche Autoritäten zu folgen pflegt, hin und her fluthet, sich bald dem einen, bald dem anderen mehr nähernd, bis der Zeitpunkt eintritt, wo ein Versteigen gegen die neue Wahrheit und ihre Folgen nicht mehr möglich ist. Aus diesem Kampfe ist das gewöhnliche Loos der Entdecker neuer Wahrheiten oder Welttheile, daß sie zu Märtyrern wurden, zu erklären. Die Menge nennt sie Projektmacher, Abenteurer, unruhige Köpfe, und sie verträgt es nicht, daß Einer klüger sein will als sie und die „erlauchten Altvorderen". Sie beharrt, bis es nicht mehr möglich ist, in der Verhärtung gegen das Neue durch geistige Stumpfheit und die Macht des für heilig erachteten Herkommens.

3. Die Kenntniß von der wahren Beschaffenheit der Natur, ihrer Erscheinungen und der ihnen zu Grunde liegenden Gesetze und Kräfte vernichtet den Aberglauben. Der Fortschritt in dieser Entwickelung von der Unvernunft zur Vernunft ist dieser:

Zuerst werden die abergläubischen Meinungen selbst vernichtet; dadurch entsteht ein Mißtrauen gegen alle, jenen ähnliche Meinungen, der Zweifel an ihrer Richtigkeit; nun erwacht die Neigung, das Bezweifelte zu untersuchen, der Forschungsgeist wird erregt; derselbe führt zu neuen Entdeckungen, zur Kenntniß gesetzlicher Wirkungen; dadurch wird der Glaube an willkürliche, gesetzlose Erscheinungen überhaupt erschüttert; die Ueberzeugung von der Allgesetzlichkeit der ganzen Natur wird immer stärker, auch wenn man noch nicht im Stande ist, alle Erscheinungen in ihrer Gesetzlichkeit und strengen Ursachlichkeit zu begreifen; endlich gelangt man zu der Gewißheit der Alles beherrschenden Naturnothwendigkeit

und Vernünftigkeit der Welt. Mit diesem Ziele ist dann selbst die Wurzel des Aberglaubens ausgerottet.

4. Auf der Erdoberfläche und demnächst in unserem Sonnensysteme haben die Physiker und Astronomen die eine, Alles erhaltende Kraft (der Anziehung) kennen gelernt, und von dieser Kenntniß aus Schlüsse gemacht auf die Bewegung anderer Fixsternsysteme, welche durch Billionen Meilen von uns getrennt sind. Und siehe, was die Vernunft postulirte, zeigt sich in dem Weltall als Wirklichkeit, was der Dichter ahnend schon, zwar in anderer, aber in verwandter Beziehung aussprach:

„Mit dem Genius steht die Natur in ewigem Bunde;
Was der eine verspricht, leistet die andre gewiß."

5. Die Naturkenntniß vernichtet manche Vorstellung von göttlichen Veranstaltungen und göttlichem Wirken, und Annahmen, welche die wahre Religionskenntniß lange genug verunreinigt haben!

6. Zwei Gründe, von welchen jeder allein für sich hinreicht, den Eingriff des Uebernatürlichen in die Natur schlechthin als verwerflich nachzuweisen, sind vorhanden. Der erste Grund ist die Undenkbarkeit; was aber nicht denkbar, d. h. nicht möglich ist, kann nie wirklich sein. Der zweite ist der Widerspruch jener Annahme mit dem Glauben, daß Gott die Welt eingerichtet habe und regiere, daß folglich alle Erscheinungen und Wirkungsarten höchst vernünftig sind. Eine Abänderung dieser Vernünftigkeit wäre Unvernunft, welche Gott nicht zuzuschreiben ist. Jener Glaube vernichtet sich daher bei näherem Besehen von selbst. Er kann nur im Unbewußtsein vorkommen. Mit Bewußtsein ausgesprochen und festgehalten deutet er auf Irreligiosität hin.

Ueber jene Undenkbarkeit sei noch ein Wort erlaubt. Es wird Leute geben, welche sagen, daß sie sich das Verneinte sehr wohl denken könnten.

Darin liegt aber ein Widerspruch. Denken heißt nicht, sich etwas imaginiren, mit oder ohne Absicht; denken heißt, sich den Zusammenhang und die Uebereinstimmung der Theile eines Dinges vorstellen. Allerdings kann man sich Vieles einbilden, aber darum noch nicht denken. Das sich Widersprechende kann sich Niemand denken. Wir haben gezeigt, daß die Annahme übernatürlicher

Wirkungen einen Widerspruch enthält. Daß sich viele Leute Vieles glauben vorstellen zu können, was sich Gebildete nicht mehr vorstellen können, rührt von der Unwissenheit her. Die Alten konnten sich im Raume lebende Wesen von ewiger Jugend und Schönheit denken, wir nicht mehr. Die Alten konnten sich Wesen denken, die vorn Mensch, hinten Pferd waren; wir nicht mehr, weil die Menschennatur der Pferdenatur widerspricht. Beide können nicht in einem Wesen zugleich existiren. Ein Mensch-Pferd ist ein Unding. Die Bildung beschränkt die Sphäre des Vorstellbaren, erweitert sie dagegen wieder von einer anderen Seite. Die Möglichkeit verengert, die Wirklichkeit erweitert sich. „Allen Denen (sagt Oersted), welche einen beschränkten Begriff von der Natur haben, ist es möglich, sich einen übernatürlichen Eingriff in dieselbe zu denken, ohne selbst die Vernunftwidrigkeit des Gedankens gewahr zu werden; aber sie leben doch, ohne es selbst zu wissen, in einem Widerspruche mit dem Dasein, und müssen bei jeder kräftigen Gedankenbewegung dahin kommen, es zu fühlen; treibt dieses geistige Streben sie nicht so weit, daß der Widerspruch mit der Klarheit vor sie hintritt, welche erforderlich ist, um sie über denselben hinaus zu führen, so bleiben sie in einem traurigen, die Seelenkraft niederdrückenden Gefühl der Verwirrung und Entfernung von dem ewigen Lichte stehen. Der hier besprochene Zustand kann bei gewissen Menschen, und zwar sehr häufig in gewissen dunkelen Zeitaltern, zu der äußersten Versenkung in geistige Finsterniß und daraus folgendem Vernunfthaß und Gottlosigkeit ausarten."

7. Die Vernunftnothwendigkeit ist keine blinde Nothwendigkeit mehr, sondern das Ergebniß vernünftiger Einsicht und gesetzmäßigen Wollens. Vernünftige Gesetze sind nicht bloß solche, welche die Vernunft anzunehmen genöthigt sind, sondern auch solche, welche als Wirkung der Vernunft nothwendig sind. Die Vernunft verfolgt bei uneingeschränkter Wirksamkeit durch ihre eigenen Gesetze vernünftige Zwecke, und sie erreicht sie durch dazu geeignete Mittel. Unser endlicher Verstand ist zwar nicht scharf genug, überall in der Welt mit Sicherheit zu sagen, was Zweck und was Mittel sei. Das Richtigere wird sein, wenn wir sagen: Nichts ist bloßes Mittel

und Nichts ist ohne Zweck. Zweck und Mittel fallen bei einer vollkommenen Vernunft zusammen. „Nichts ist bloßer Kern, nichts bloße Schale“ — sagt der Dichter — Alles ist sie (die Natur) mit Einemmale.“

8. Die Naturgesetze sind vernünftig, sowohl von der Vernunft erfaßbar und in diesem Sinne vernünftig, als auch in dem, daß die Vernunftgesetze sich in der Natur bestätigen. Den Anstoß zu ihrer Entdeckung gab die Erfahrung, aber die Vernunft setzte das Nachdenken selbstständig fort. Der Mensch ist eben so gut ein Naturerzeugniß, wie jedes andere Naturwesen. Darum müssen die Naturgesetze mit den Vernunftgesetzen übereinstimmen. Die Natur kann sich doch nicht selbst widersprechen. Die Naturgesetze sind der Ausdruck der Naturideen und die Naturideen sind Gottes Gedanken. Jedes Wesen ist Produkt einer Idee Gottes. Alle Wesen einer Art repräsentiren die Mannigfaltigkeit einer Idee, und alle vereinigen sich zuletzt in einer einzigen Idee, in der unendlichen Vernunft.

9. Die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ist zwar unendlich; aber in ihnen entdeckt man inneren Zusammenhang und Einheit. Wie die Handlungen eines Menschen trotz derselben Grundsätze durch veränderte Umstände und Verhältnisse andere und andere werden, so entstehen in der Welt bei denselben Principien wegen der Mannigfaltigkeit der Verhältnisse und Umstände die verschiedenartigsten Erscheinungen. Die Naturgesetze sind immer dieselben gewesen, nur die Umstände andere und andere.

10. Wenn die Naturwissenschaft Veranlassung zum Unglauben gibt, so geschieht es durch deren Mißbrauch.

11. Nicht bloß der Aberglaube, sondern auch der Unglaube hat seinen Verfolgungsgeist; aber wegen des positiven Inhaltes des Aberglaubens und seines eigenen negativen Charakters nicht den hohen Grad von Stärke, welcher dem Verfolgungsgeiste des Aberglaubens inne wohnt.

12. Durch die Wissenschaften verschwindet der Glaube an die alten Wunder und manche Naturpoesie. Aber für diesen Verlust entschädigen sie reichlich durch die Entdeckung der Wahrheit und die Erfindung echter wahrer Wunder. Ich will nur an den elektro-

magnetischen Telegraphen erinnern, durch welchen es möglich und wirklich geworden, daß eine präcis um 12 Uhr von Berlin entsendete Nachricht eine halbe Stunde früher in Cöln am Rhein eintrifft. Die Hauptsache aber bleibt, daß die Wahrheit an das Licht gebracht, der Untersuchungs- und Forschungsgeist geweckt wird.

13. „Jede abergläubische Meinung ist eine Krankheitsanlage in unserem geistigen Leben"; jede falsche Meinung nährt eine schädliche Seelenthätigkeit. Es gibt keine unschädlichen Irrthümer, keine unschädlichen abergläubischen Meinungen. Die Erkenntniß der Wahrheit tödtet den Irrthum.

14. Schiller oder Goethe sagt: „Alles ist Frucht und Alles ist Samen." Was will der Dichter damit sagen? Was Anderes als: Alles ist in ewiger Entwickelung begriffen, jedes Ding ist durch vorhergehende Dinge hervorgerufen und es selbst ist wieder die Basis neuer Produktionen. Ewig stetige Entwickelung ist ein Weltgesetz. Was folgt daraus für Dich? Dieses, daß Du so lange ein lebendiges Glied des Weltorganismus bist, als Du Dich entwickelst, und daß Du todt bist, so bald die Entwickelung aufhört. Und dem Geiste sagt jenes Gesetz, wenn er ewig sein will, Schiller's so oft wiederholtes großes Wort: „Lebe im Ganzen! Wenn Du lange dahin bist, es bleibt."

15. Das Thier schaut die Schöpfung an, aber nur der Mensch hat Selbstbewußtsein, er stellt die Welt sich gegenüber und denkt darüber nach, was sie sei, bedeute und enthalte. Der Mikrokosmus erforscht den Makrokosmus. Er beruhigt sich nicht bei der Auffassung der Erscheinungen, er fragt nach ihrem Grunde und nach dem Grunde des Grundes, er will wissen, „was die Welt im Innersten zusammenhält". Alles, was vor seinen Augen liegt, ist in ewigem Wechsel begriffen, nichts scheint dauernd und bleibend, als dieser Wechsel; aber er verlangt das allem Wechsel zu Grunde Liegende, was selbst nichts Wandelbares sein kann, er sucht in dem Unbeständigen das Beständige, in dem Veränderlichen das Unveränderliche, in dem Zeitlichen das Ewige. Dieses ist der Geist, oder die Kraft, oder die Vernunft, oder die Weltseele, oder wie Ihr wollt — Gott, der Alles schafft, auch den Menschen, der ihn erkennt und findet durch Nach-Denken.

16. Eine mir stets widerwärtige, aber nicht sogleich durchsichtig gewesene Wahrnehmung ist die gewesen, daß sich unsere Ueberglaubigen so gern mit dem Unbegreiflichen beschäftigen, sich geradezu an demselben weiden und es in den Vordergrund stellen. Mit Pathos und dennoch mit Geringschätzung der menschlichen Denkkraft erheben sie den scheinbaren Einwurf: „Was ist denn begreiflich! Was begreift denn überhaupt der Mensch?" womit sie sagen wollen: der Mensch begreift eigentlich nichts. Diese Meinung zu verbreiten und auszusprechen ist ihnen eine Angelegenheit. Warum?

Erstens wird dadurch das Nichtbegreifen und Wissen des allerdings bereits Begriffenen und Gewußten beschönigt. Ihr Naturwissen ist in der Regel ein Minimum, was sie nachgerade als einen Vorwurf anzusehen sich doch nicht zu entbrechen vermögen.

Zweitens schwächen sie dadurch das Vertrauen zur menschlichen Natur. Dieses ist ihnen sehr wichtig. Wer kein Vertrauen zu sich mehr hat, verläßt sich doch wohl noch auf Andere; wer aber in das ganze menschliche Geschlecht, weil in die menschliche Natur, Mißtrauen setzt, der greift zu übernatürlicher Hülfe, und wird, da sich doch nicht leugnen läßt, daß der Mensch mancherlei Nicht-Sichtbares weiß, geneigt, dieses Wissen übernatürlicher Offenbarung zuzuschreiben.

Drittens paßt es ihnen, die Natur, sowohl die äußere als die innere, als überhaupt unerforschlich darzustellen. Diese Ansicht scheint aus der Tiefe geschöpft zu sein, wie sie denn überhaupt gern von der „Tiefe" und dem „Tiefen" sprechen — nach meiner Erfahrung gerade die oberflächlichsten Köpfe; aber die Tiefe kennt nur der, welcher wirklich in die Tiefe eingedrungen ist. Wer sein Leben lang nur auf der Oberfläche verweilt hat, in dessen Mund ist dieses Wort eine Phrase. Wenn ein Alex. v. Humboldt oder ein Oersted oder ein W. Herschel von Tiefe spricht, so hat das eine Bedeutung.

Die Leute, von welchen wir reden, haben die Neigung, den Glauben an die Unbegreiflichkeit von möglichst Vielem oder Allem zu verbreiten. Sie fühlen und wissen warum. Ihre Unkenntniß weidet sich an dem Unbegreiflichen, Leeren. Sie füllen dasselbe

durch Phantastik. Sie lieben das Unbegreifliche, weil es unbegreiflich ist, und können sie dabei doch nicht auf allen Verstand verzichten, so bringen sie es nach Möglichkeit in ein System. Das Mystische ist das Lieblingsfeld ihrer Betrachtung. „Ich glaube es, weil es unbegreiflich ist.“

In solcher Weise verstehen und begreifen wir ihren Standpunkt und ihr Gebahren. Ihr Ausruf: Was begreift denn überhaupt der Mensch! nämlich ein so erbärmliches Wesen — scheint Demuth zu sein, ist aber, in tausend Fällen gegen einen, entweder Unkenntniß und Beschönigung derselben, oder indirekte Vertheidigung ihres inneren Behagens an dem ihnen oder überhaupt Unbegreiflichen. Daß es des Letzteren gibt, leugnen wir natürlich auch nicht. Aber wir halten es für das würdigste Streben, das Unbegreifliche nach Möglichkeit zu begreifen und begreiflich zu machen, und wir rufen ihnen mit Lessing zu: „Kann man seinen Verstand nicht an etwas Besserem üben, als an unerforschlichen Dingen?“ —

17. Erst in der neueren Zeit ist die Natur zu einer deutlichst sprechenden Offenbarung Gottes geworden, nämlich seitdem man die Gesetzmäßigkeit ihres Wirkens erkannt hat.

Für Paulus war die Welt noch kaum mehr als ein Beweis des Daseins Gottes. In den dunkelsten Zeiten des Mittelalters erblickte man weder in dem Menschen, noch in der Natur eine Offenbarung Gottes; in späteren Zeiten ließ man wohl jene, nicht aber diese zu. Die Natur war damals dem Teufel unterthan; wer sich daher auf die Natur verstand, hatte solche Wissenschaft vom Teufel, und man behandelte ihn als Teufelsgesell mit dem Scheiterhaufen. Dagegen galt in dem Alterthume der Naturkenner für einen Weisen, man sah in ihm einen Günstling der Götter.

So stehen die religiösen und die Weltvorstellungen, oder die von Gott und Natur und die des Verhältnisses des Menschen zu beiden in ganz natürlichem Zusammenhange. Mit jeder Epoche in der Naturkunde haben sich die Vorstellungen von Gott geändert. Die jetzige Naturforschung ist natürlich-religiös, steht, wie auch wohl natürlich ist, auf dem Standpunkte der natürlichen Religion, stimmt aber in dieser Beziehung mit dem christlichen vollkommen

überein, indem auf beiden die Wahrheit gefunden wird, daß Gott sich in Mensch und Natur, d. h. in Allem, offenbart.

18. In Tyroler Dörfern herrscht die Sitte, sich nach jedem Geschäft mit geweihtem Wasser zu bekreuzen. Alle Abende beten Knechte und Mägde in der Gesindestube gemeinschaftlich den Rosenkranz, und das Mädchen, welches die Kinder zu Bette bringt, hört ihnen die Litanei ab. In verschiedenen Stunden der Nacht läuten die Mettenglocken für Diejenigen, welche aufwachen, um sie daran zu erinnern, das Ave Maria zu beten.

Sind diese und ähnliche Sitten Folgen des Glaubens an Gott, seine allgemeine Liebe und Weisheit und seine väterliche Weltregierung, oder der Furcht und Angst vor der Natur und den möglichen Wirkungen des Teufels, vor welchen man sich durch jene Gebräuche zu schützen sucht? Hat ein durch Formeln besprochenes Wasser andere und höhere Wirkungen als das klare Wasser aus den Quellen der Natur und Gottes? Sind es Jünger Jesu, die so handeln wie jene, nachdem er seinen Freunden und Gesinnungsgenossen das „heidnische Plappern" verwiesen hat?

Dem Leser werden noch andere Fragen einfallen, z. B. über die Absichten Derer, welche jene Gebräuche für heilig erklären — und er wird sich dieselben beantworten. —

19. Die katholische Kirche, die unfehlbare, hat es sich vorbehalten, zu verkündigen, ob ein Ereigniß ein wirkliches Wunder ist oder nicht. Und zwar bis zu diesem Tage.

Der sechsundzwanzigjährigen Bauerntochter aus Oberösterreich, J u l i a n e W e i ß k i r c h, schwitzte in den Jahren 1849 und 1850 aus der rechten Seite Blut, wie erzählt wird, am Freitage am stärksten, am Charfreitage am allerstärksten. Der „Katholiken-Verein" in Wien wirft in einer besonderen, in vielen Tausend Exemplaren verbreiteten Schrift nach vorangeschickter Erzählung jener „unbezweifelbaren" Thatsache folgende Fragen auf:

„Ist das ein Wunder? Ist Juliana eine Heilige?

N u r d i e u n f e h l b a r e (!) K i r c h e h a t d a s R e c h t, z u s a g e n, w o e i n w a h r e s W u n d e r v o r h a n d e n i s t. Hier hat die Kirche noch nicht einmal ihre strenge Untersuchung begonnen, ob diese Vorgänge durch die geheimen Kräfte der Natur,

oder durch die Einwirkung des Teufels, gekleidet in den Engel des Lichtes, oder endlich durch unmittelbare Einwirkung der Allmacht Gottes hervorgebracht sind."

Was sich die „unfehlbare Kirche" nicht Alles zutraut — und zwar noch im Jahre 1850! Man blickt unwillkürlich in den Kalender, um sich davon zu überzeugen, daß man in Betreff des Jahres und Jahrhunderts nicht irrt; man greift sich an den Kopf, um gewiß zu werden, daß man nicht toll geworden. Was sich kein Kongreß der Physiker aller Länder zutrauen würde, traut sich jene „unfehlbare Kirche" zu. Nebenbei erfahren wir denn auch, daß außerordentliche Thatsachen aus dreierlei Ursachen entstehen können:

a) durch die verborgenen Kräfte der Natur;
b) durch den Teufel;
c) durch Gottes Allmacht.

Kann — man muß sich in Vergegenwärtigung der Ereignisse unserer Tage fragen — kann aus Menschen dieser Art und dieses Glaubens etwas werden?

Unmöglich.

Kossuth hat umsonst gesprochen: „Es gibt keine Wunder, es gibt nur allgemeine Gesetze".

Dafür und für das, was damit zusammenhängt, büßt er jetzt in der Verbannung. Hätte er die „Heiligen" angebetet, der „unfehlbaren Kirche" seine sündigen Gedanken gebeichtet und an Mirakel geglaubt, traun, er säße noch auf dem schönen Landsitze in seinem Vaterlande und — trüge einen oder mehrere hohe Orden in seinem Knopfloche, er wäre Ritter vom goldenen Vließ und vom goldenen Sporn!

Aber getrost, trotz alledem!

Huß wurde verbrannt — Luther triumphirte; Kossuth wurde verbannt — wie wird der zeitgemäße Luther der Magyaren heißen, und in welchem Jahre wird er das Licht der Welt erblicken?

Das Licht der Welt? Ach nein; vielmehr: die Finsterniß der Welt.

Aber „trotz alledem"!

„Die Erde bewegt sich doch." (Galilei.) —

Noch Eins: „Ein päpstliches Breve ermächtigt den Erzbischof von Rimini, dem dortigen, die Augen bewegenden Madonnenbilde eine goldene Krone zu verehren.“ Rom, 26. August 1850.

20. Wunder sind Wunder. Eines wiegt so viel wie das andere. Wer eins glaubt, warum glaubt der nicht auch die anderen? Das ist doch selbst sehr wunderbar, daß der, welcher irgendwo an die heilende Kraft eines Kleides glaubt, über die vorgebliche Wunderkraft des „heiligen Rockes“ im Jahre 1844 erstaunt und spottet!

In dem Gebiete der Wunder gibt es nichts Schweres und nicht Leichtes, Alles ist gleich leicht und schwer. Wenn daher ein Wundergläubiger sagt, der „heilige Rock“ habe sich nicht achtzehn Jahrhunderte erhalten können, so fragt man mit Recht: ei, warum denn nicht?

In dem Lande der Wunder ist eben Alles möglich. Oder der Wundergläubige muß uns sagen: was, und was nicht!

Der Leser erkennt, man kommt eben, wenn man sich dem Wunderglauben ergibt, in die Bresche, man mag sich stellen, wie man will. Und das ist dann auch nicht mehr als billig. Denn wer Unerhörtes glaubt und berichtet, muß sich unerhörter Untersuchung unterwerfen.

21. Wundersucht und Sinnlosigkeit sind identisch — so muß man angesichts der Fortschritte in den Wissenschaften und der Erkenntniß der menschlichen, natürlichen Kräfte sagen, und beifügen: fiat justitia, pereat mundus. Die Wissenschaft kann es nicht lassen, die erforschte Wahrheit zu verkündigen, trotz Bannstrahl, Inquisition und zelotischer Verdammung. Sie bleibt dabei, daß 2 × 2 = 4 sei, ewig gewesen sei und ewig sein werde, niemals aber irgendwo = 5.

Die Naturkenntniß hat die Zeit, auch die Religion, von dem Aberglauben und dem ganzen Erbtheil einer finstern Zeit befreit. Dieser ihr Dienst ist also zunächst ein negativer. Der positive liegt in der Darlegung der strengen Gesetzmäßigkeit und Vernünftigkeit der Natur.

22. Dem Ursprunge oder der Quelle nach gibt es — wie oft gesagt — bekanntlich drei Arten von Erkenntnissen: historische, empirische und rationale oder philosophische.

Die philosophischen, welche sich unmittelbar aus den Denkgesetzen und dem Wesen des menschlichen Erkenntnißvermögens entwickeln, sind die gewissesten, bei ihnen findet am wenigsten Irrung statt.

Weniger gewiß und zuverlässig sind die empirischen, welche aus Wahrnehmungen, Beobachtungen und Erfahrungen stammen. Der Grad ihrer Richtigkeit und Gewißheit hängt zum Theil von der Beschaffenheit der sinnlichen Organe und anderen subjektiven Verhältnissen ab.

Noch weniger zuverlässig sind die historischen Erkenntnisse oder Kenntnisse. Dieselben werden uns überliefert; ursprünglich gehören sie auch zu den empirischen.

Bei ihnen fragt es sich also:

Ist das Erzählte wirklich geschehen? oder stammt es aus der Einbildungskraft? oder ist es gar absichtliche Erfindung und Täuschung?

War der Augen- oder Ohrenzeuge in der Verfassung, die Erscheinung wahrzunehmen, wie sie sich ereignete? oder fehlte es ihm dazu an der Schärfe der Organe, der Ruhe der Gemüthsstimmung, der nothwendigen Bildung?

War er etwa mit Vorurtheilen erfüllt? glaubte er vielleicht vorher schon das, was er nun wahrzunehmen meinte?

Stammt die Erzählung von einem oder von vielen Augenzeugen? rührt sie von dem ersten Berichterstatter her, oder hat sie sich durch Mittelpersonen fortgepflanzt?

Zur Feststellung einer historischen Thatsache muß zuerst die Glaubwürdigkeit des Augenzeugen festgestellt werden; dann aber entsteht die wichtige Frage nach seiner Befähigung.

Wer dieses Alles überlegt, kann es nur für unermeßlichen Leichtsinn erklären, wenn Erzählungen aus alter Zeit, aus unwissendem Zeitalter, von unerhörten Dingen, von Begebenheiten, die eben so sehr aller Erfahrung wie der Vernunft widersprechen, so ohne Weiteres hingenommen werden. In solchen Dingen ist nicht die Leicht-, sondern die Schwergläubigkeit, d. h. die schärfste Untersuchung und Prüfung, Pflicht. Das Leichteste bleibt es

freilich, Alles zu glauben, was „heilige Männer“ erzählen. Das Merkwürdigste ist dabei dieses, daß man darob gelobt wird. —

23. Es ist fürwahr kein erfreuliches Loos, den Stein des Sysiphus zu wälzen, der, in der Nähe des ersehnten Gipfels angekommen, „hurtig mit Donnergepolter“ wieder hinabrollt in die Tiefe.

Und doch kann man es nicht lassen, darf es nicht lassen.

Der Aberglaube ist dieser Sysiphusstein.

Die Protestanten glauben zwar des Aberglaubens quitt zu sein, und sie sehen mit einer Art Verachtung auf die Katholiken hinab, „die allein noch unter den Christen schmachten in den Banden des Aberglaubens“.

Aber sie sollten sich an ihrer eigenen Nase zupfen. Denn auch sie schmachten noch in den Banden des Wunderglaubens, dieser schlimmsten, weil am schwersten ausrottbaren Art des Aberglaubens.

Gegen ihn muß daher der Feind jedes Aberglaubens so lange angehen, bis auch er vertilgt ist, wenn man auch weiß, daß, wie Luther sagt, die Welt einem „besoffenen Bauer“ gleicht, der, von der einen Seite auf den Sattel gehoben, sofort auf der andern Seite wieder herunterfällt.

Aber trotz dem!

Endlich muß doch die Einsicht, die Klarheit, die Wahrheit siegen.

Es ist schmachvoll — diese Fortdauer des Aberglaubens nach dem Jahrhundert der Aufklärung, doppelt und dreifach schmachvoll für einen Lehrer des Volkes, und man kann sich einer Art von Beschämung nicht erwehren, wenn man, Lehrern gegenüber, von dem Gefühl der Nothwendigkeit überfallen wird, zu *ihnen* über den Aberglauben sprechen zu müssen.

Aber trotz dem oder wegen dem!

Denn der Wahn, er sei, welcher er wolle, schadet immer. Und wenn es auch weniger schadet, anzunehmen, daß zwar jetzt keine Wunder mehr geschehen oder sogar keine mehr möglich sind, so hält doch dieser falsche Glaube eine Stelle im Gehirn besetzt, welche die Aufnahme der dahin gehörigen Wahrheit verhindert. Es geht dem Geiste wie dem Leibe. Beide sind nur gesund, wenn sie ganz gesund sind; *ein* krankes Glied macht das Ganze krank.

Darum noch einmal!

Ich glaube oben in kürzestem Ausdruck den Beweis geführt zu haben, daß der Glaube an Wunder einer glaubenslosen, irreligiösen Gesinnung entspringt. Der Spieß ist also umgedreht. Bis dahin machten die Wundergläubigen ihren Gegnern den Vorwurf, sie seien ohne Glauben, ohne den rechten Glauben, es sei ein Kennzeichen, ein oberstes Kennzeichen der wahren Gläubigkeit, an Wunder zu glauben, und wir begnügten uns damit, diese Meinung oder Behauptung zu verneinen. Jetzt gehen wir weiter, indem uns eine tiefere Einsicht in die unveränderliche Wesenheit Gottes und seiner Werke die Ueberzeugung aufnöthigt, ein Eingreifen in die Gesetzmäßigkeit der Natur von seiner Seite oder unter seiner Mitwirkung sei das Gegentheil von dem Glauben an seine Weisheit und die seines Thuns, sei Irreligiosität.

Jene bloße Verneinung ließen sich unsere Gegner nachgerade gefallen, denn sie wurde von zu vielen Seiten wiederholt und sie ist zu alt, um darüber zu erstaunen; aber ob der, nun von unserer Seite ausgehenden direkten Beschuldigung werden sie im Geiste ergrimmen. Denn nun ist die Reihe der Abwehr an ihnen. „Das Blatt hat sich gewandt."

Nach obigem Beweise haben wir hier nur noch Erläuterungen und bestätigende Betrachtungen hinzuzufügen. Beginnen wir mit der wichtigsten!

Sie besteht in der Frage nach dem Ursprunge des Wunderglaubens. Rührt er von Thatsachen, thatsächlichen Wahrnehmungen her? Denn nur dann hätte er einen realen Grund.

Ich wünsche, daß die Leser, ehe sie weiter lesen, die Sache für sich erwägen. (!) —

Der Glaube an das Dasein Gottes, an die Natur und ihre Gesetzlichkeit, an alle sichtbaren und unsichtbaren Wirklichkeiten beruht auf Thatsachen. Wir sehen die Werke Gottes, wir vernehmen die Wirkungen, wir erschließen aus ihnen das Dasein unsichtbarer Kräfte und Gegenstände. An dem Uranus nahmen die Astronomen Erscheinungen wahr, welche auf das Dasein eines jenseits desselben vorhandenen Weltkörpers hindeuteten. Kein Auge hatte ihn gesehen, keines Sehers Rohr ihn entdeckt; aber trotz dem

wußten die Astronomen: er muß vorhanden sein, und ein le Verrier sagte aus wissenschaftlichen Gründen zu den Praktikern: suchet da und da, und Ihr werdet ihn finden, und — sie fanden ihn, den Neptun.

So erschließt der Mensch aus Thatsachen die sie bedingenden Kräfte und Dinge.

Liegen dem Wunderglauben solche Thatsachen, solche unwiderleglichen, unableugbaren, zu Grunde — Thatsachen, welche die absolute Nothwendigkeit der Annahme eines Eingreifens sogenannter übernatürlichen Kräfte in die Wirklichkeit gegen deren gesetzliche Wesenheit und Wirksamkeit darthun?

Man überlege!

Wir wollen einmal das Aeußerste zugeben, d. h. an die Wahrheit gewisser Erzählungen glauben.

Ein Mann schlägt an einen Felsen, und es entspringt aus demselben eine Quelle. Ein ander Mal schlägt er in's Wasser, und das Wasser theilt sich und steht da wie Mauern. Wir sehen einen Mann auf einem Mantel durch die Luft fahren. Raben speisen einen anderen. Männer werden in einen heißen Ofen geworfen, und sie kommen unversehrt wieder heraus 2c.

Das sind — diese starken Dinge zugegeben — die Thatsachen.

Wir nehmen sie wahr, nehmen wahr, daß auf das Schlagen mit dem Stabe Wasser aus dem Felsen springt und das Meerwasser sich theilt 2c.

Sehen wir, daß das Schlagen mit dem Stabe die Ursache von den auf dieses Schlagen folgenden Erscheinungen ist? Mit nichten; Ursachen sind unsichtbar.

Aber wie kommen wir zu dieser Verknüpfung?

Dadurch, daß sie auf einander folgen. Es geht nach dem alten logischen Spruche: post hoc, ergo propter hoc (nach diesem, deßhalb wegen diesem). Der Logiker kann bekanntlich diesen Schluß nicht zugeben. Hebel bewies einst in dieser Weise, daß die Frösche das Laub aus den Bäumen herausquaken. Wir denken jenen Zusammenhang hinzu. Aber wie kommen wir darauf, eine Erscheinung, welche, allen anderen Erfahrungen zufolge und den Denkgesetzen gemäß, durch das, was ihr vorhergegangen ist,

nicht hervorgerufen wird, doch von diesem, als die Ursache, abzuleiten? Das kommt nur daher, daß der Wunderglaube vorher, vor allen Thatsachen, schon in den Köpfen war. Der Wunderglaube entsteht nicht durch Thatsachen, er geht den Thatsachen vorher. Wenn Jemand ein Wort spricht und der Sturm sich legt, so nehme ich durch die Sinne nur wahr, daß der Sturm nach dem Worte aufhörte; aber daß das Wort die Ursache dieses Aufhörens war, das sagen mir weder die Sinne, noch die Vernunft. Die Vernunft sagt mir das Gegentheil, sie sagt mir, daß ein Wort wohl auf ein denkendes, nicht aber auf ein nichtdenkendes, sinnloses Wesen einen Eindruck machen könne. Bei Erscheinungen, wie die obigen — ihre Wirklichkeit zugegeben — kann der denkende Mensch nur sagen: ich begreife nicht, wie die Sache vor sich ging; meine bisherigen Erfahrungen und Kenntnisse reichen nicht hin, sie zu erklären; nur der vorher schon an Wunder Glaubende kann sagen: es ist ein Wunder. Der Wunderglaube geht den Thatsachen, die er für Wunder erklärt, voraus. Er hat folglich keinen realen Boden. Er ist, wie aller Aberglaube, ein Produkt der Unwissenheit und der Einbildungskraft. Die Geschichte kann davon überzeugen. Mit der Naturkenntniß schwindet der Aberglaube; er kommt da vor, wo die größte Ignoranz herrscht, er ist „der Unwissenheit liebstes Kind", ein Beweis derselben; es gibt kein Beispiel, daß ein wirklicher Naturforscher, ein Astronom, auf seinem Gebiete Wunder angenommen oder — zu seiner eigenen Schmach — gelehrt habe. Auch die Ignoranten unter den Lehrern, und nur sie, lehren ohne alle Schwierigkeit, ohne innere Mahnungen, den Wunderglauben und — thun sich darauf etwas zu Gute. Sie meinen, Gott dadurch zu verherrlichen, ihn, der Sonne, Mond und Sterne geschaffen hat und „sie an Nichts hing", dadurch als groß und mächtig zu erweisen, daß er einer Kreatur die Macht gegeben habe, die oben erzählten Dinge und andere ähnlicher Art zu verrichten. Kann man sich bei dieser Zusammenstellung des Gefühls der Scham erwehren?

Wo man keine Gespenster glaubt, da erscheinen keine. Wo man sie glaubt, da werden sie wahrgenommen. Der Glaube an sie ist die nothwendige Bedingung ihrer Er-

scheinung. Der Glaube an sie geht dieser vorher, er erzeugt sie.

Gerade so verhält es sich mit dem Wunder-, wie mit allem Aberglauben. Wer nicht abergläubisch ist, sieht nichts in der Natur, was ihn abergläubisch machen könnte; im Gegentheil, was man recht sieht, verdrängt den Aberglauben, wenn er da war. Der Aberglaube geht der Wahrnehmung abergläubischer Erscheinungen vorher. Er ist ein Produkt der Unwissenheit und der Phantastik.

Was man glaubt, das sieht man, weil man es glaubt. Es ist ein sinnliches Faktum, ehe man es sieht.

„Ein Carmeliter-Scapulier macht kugelfest“. Besetzet mit diesem Satze den Kopf eines Gläubigen, und er sieht handgreifliche Wunder!

Bei einer Belagerung in Flandern flog eine glühende Kugel gerade auf einen Fahnenträger los; aber er hatte sich vorher mit einem Carmeliter-Scapulier versehen: die Kugel fiel machtlos zu seinen Füßen nieder.

Ein anderer Soldat sollte erschossen werden. Die Kugeln trafen Kopf und Brust, aber sie glitten kraftlos ab. Er hatte ein Carmeliter-Scapulier bei sich. — Wer glaubt, daß Insekten aus Aas entstehen, sieht sie aus demselben entstehen.

Der Wunderglaube widerspricht dem Vernunftglauben, das Wunder der Vernunft. Je mehr es dieses thut, je toller das Wunder ist, desto besser, desto verehrungswürdiger ist es, desto mehr stärkt es den Glauben, den „wahren Glauben“. Ein wunderthätiger Knochen steht höher, als ein wunderthätiger Mensch, ein Hemd höher als ein Knochen, ein Esel höher als ein Kleid. Der Glaube an die Wunder-wirkenden Kräfte geht den Wundern selbst voraus; diese folgen erst nach. Mit den historischen Thatsachen steht es anders. Der Glaube an sie entsteht erst, nachdem sie geschehen. Es gibt wirkliche Thatsachen, welche über die Erfahrung der meisten Menschen hinausgehen, ungewöhnliche Thaten; aber sie widersprechen nicht der Erfahrung, sie gehen nur über das Ordinäre hinaus, sie beleidigen unsere Vernunft nicht, sie nehmen dieselbe nicht gefangen. Im Gegentheil reizen die außerordentlichen Thaten die Entwickelung der Vernunft, erhöhen ihren Anschauungskreis und

erheben den Menschen. Einem Kinde ist Alles ein Wunder, einem Newton nichts. Aber was er scheinbar auf der einen Seite verliert, gewinnt er tausendfach auf der anderen. Es entdecken sich seinem Auge die natürlichen Wunder, die „Wunder des Himmels". (Littrow).

Der Glaube an die Wunder entspricht dem Kindesalter der Menschen, in welchem die Märchenwelt vor ihm aufgeht und ihn ergötzt. Die Herrschaft der Vernunft erscheint ihm in diesem Lebensstadium als trocken und abstrakt. Der Romantiker liebt darum die Wunder; phantastische Menschen bringen es bis zur Wundersucht. Das Natürliche ist ihnen das Gemeine. Das Nie-Dagewesene ist das Außerordentliche, das Wunderbare. Daß die Sonne sich bewegt (zu bewegen scheint), ist etwas Ordinäres; aber ihr Stillestehen ist wunderbar. Hätte die Sonne immer still gestanden, so wäre ihre Bewegung wunderbar gewesen. In dem Stillestehen und in dem Bewegen liegt nichts Wunderbares; wohl aber in dem Gegentheil, in dem Widerspruche mit aller Erfahrung.

Die urplötzliche Verwandlung ist das Geheimniß des Wunders. In inneren Widersprüchen finden die Gläubigen Tiefe, unergründliche Tiefe — natürlicher Weise; denn wo kein Grund ist, da ist auch keiner zu finden. Untersuche Einer, wie es zugeht, daß aus einem Esel eine Menschenstimme ertönt! Ueber dieser Untersuchung kann der Mensch selbst zum Esel werden. Nur die Phantasie kann unversöhnliche Dinge mit einander verknüpfen. Ihr Reich ist und war in dem Orient.

Das Wunder bringt die Erfahrung um ihren Kredit; darum verdient es selbst keinen Kredit. „Mit dem Maße Ihr messet, wird Euch wieder gemessen". Das Wunder ist des unwissenden Glaubens oder der gläubigen Unwissenheit liebstes Kind. —

Es ist eben so schädlich, an übernatürliche Wirkungen, wie an Gespenster zu glauben. Weil man dann Dinge sieht, die nicht sind, so sieht man die Dinge nicht, die sind, und — man thut nicht, was man thun sollte. Man phantasirt und träumt, statt zu untersuchen und zu denken, und wenn es gilt, sich und die Seinigen durch Anwendung verständiger Mittel aus Krankheit, Gefahr und Elend zu retten, wartet man auf ein rettendes Wunder. Tausende

verfallen dadurch nicht bloß in entehrenden Aberglauben, sondern auch in schmachvolle, verderbliche Unthätigkeit. Was sie thun sollten, erwarten sie von Göttern, Dämonen — Zufällen. Interim aliquid fit („inzwischen geschieht etwas"), sprechen sie, was sie benutzen könnten, und — der Augenblick des Handelns, „der mächtigste von allen Herrschern", ist ungenutzt vorübergegangen.

Ueber den übernatürlichen Wundern übersieht man die natürlichen, wahren Wunder. Der Wunderglaube vernichtet den echten, wahren Glauben und die Thatkraft zugleich.

VI.

Jeder Lehrer — ein Religionslehrer.

„Den Geist nähren, das ist Religion."
Bettina.

„Die Wissenschaft sagt uns, daß die rechte Weise des Strebens nach dem Guten ein Gottesdienst ist."
Oersted.

„Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher!"

So lautete einst das Thema eines Aufsatzes, in welchem ich zu den Lehrern sprach. Ich möchte nur wünschen, daß der Rath und die Forderung, welche er enthielt, allgemein befolgt worden wäre und befolgt würde.* Dann kämen wir, auch im Unterrichte, rascher vorwärts.

Jetzt stelle ich einen zweiten Satz auf:

Jeder Lehrer — ein Religionslehrer.

* Ein Lehrer bei Neustadt an der Dosse hat neulich die Spur eines Blitzes in der Erde verfolgt. Er fand die Blitzröhren! Der brave Mann hat darüber eine natürliche Freude empfunden, und mir die Freude gemacht, mir eine Probe zuzusenden. Möchte mir doch einmal das Vergnügen werden, die Naturbeobachtungen oder Forschungen eines Landschullehrers veröffentlichen zu können! Von den 100,000 Lehrern Deutschlands nicht Einer? Nicht einmal psychologische Beobachtungen!

Das soll nicht heißen: jeder Lehrer soll auch, im herkömmlichen Sinne des Wortes, Religion lehren, Religionslehrer sein, Religionsunterrichts-Stunden geben; nein, das kann nicht sein, soll nicht sein, ist auch, wenn man den Satz richtig versteht, nicht nöthig. Denn er sagt: jeder Lehrer (versteht sich: jeder Lehrer, welcher seine Sache ordentlich versteht und treibt) ist ein Religionslehrer.

Ich habe früher manchmal, meist beiläufig, den Satz ausgesprochen: Jede Wahrheit ist göttliche Wahrheit. Ich weiß nicht, was die Lehrer dazu gedacht haben. Ich vermuthe, daß Einige ihn gelesen haben, ohne Etwas dabei zu denken; daß Andere gemeint haben, es sei eine der hochtrabenden Phrasen, an die man sich heut zu Tage schon gewöhnen müsse. Ich muß daher erklären: es ist mir vollkommener, ganzer Ernst mit dem Satze. Jede Wahrheit ist göttliche Wahrheit. Steht er einmal fest, so wird man leicht die beiden folgenden gelten lassen:

Jeder Lehrer lehrt Wahrheiten (oder Fertigkeiten, ruhend auf Wahrheiten). Folglich lehrt Jeder **göttliche** Wahrheiten. Was Gottes ist, gehört zur Religion, ist Religion. Folglich ist jeder Lehrer ein Religionslehrer.

Ich bin der Meinung, daß der an die Spitze gestellte Satz einer Ausführung werth sei. Eine Wahrheit, für Manchen vielleicht eine neue, in's Licht zu stellen, ist immer der Mühe werth. Und wie schön wäre es, wenn die genannte sich als wahr erwiese!

Diejenigen, welche sich bisher vorzugsweise und ausschließlich als Religionslehrer betrachtet haben, würden inne, daß sie viel mehr Collegen haben, als sie bisher glauben mochten. Diese Ueberzeugung dürfte besonders denjenigen zu wünschen sein, welche als „Religionslehrer“ bisher geneigt waren, sich für mehr zu halten als die übrigen Lehrer, und auf diese Meinung besondere Ansprüche zu gründen; unser Satz würde, wenn nicht gerade der Demuth, auf welche die „Religionslehrer“ so hohen Werth legen, doch der Bescheidenheit einigen Vorschub leisten. Die „Religionslehrer“ würden fortan mit den übrigen Lehrern in eine Linie treten, oder vielmehr: alle Lehrer würden, da auch wir den religiösen Unterricht,

d. h. denjenigen, der sich auf die von Gott herstammende Wahrheit, welche seinen Willen mit einschließt, bezieht, für den schätzenswerthesten erachten, zu der höheren Stelle des „Religionslehrers“ hinauf treten. Die Ansicht vom Unterricht und von dem Geschäfte des Unterrichtens würde steigen, beide würden aus höherem Gesichtspunkte betrachtet, der Lehrer selbst sowohl innerlich in und bei sich, als auch äußerlich in der Schätzung der Menschen gehoben werden. Die nächste Folge würde die sein, daß sich jeder Lehrer durch jene Ueberzeugung angetrieben fühlte, seinen Beruf mit religiösem Eifer zu betreiben.

Denken wir darum der Sache etwas nach! Als die drei Gebiete des Wissens und Erkennens, aus welchen alle Wahrheit geschöpft wird, hört man bezeichnen: Gott, Natur und Mensch. Man kann sie aber auf zwei, auf die beiden letzteren zurückführen. Denn Gott wird nicht unmittelbar erkannt. Was wir von ihm wissen, wissen wir aus Natur und Mensch, seinem Wesen und seiner Geschichte im weitesten Sinne des Wortes. Aber das ist unser Glaube, von dem wir ausgehen, daß Mensch und Natur, kurz Alles, was existirt, von Gott herrühre, daß er der Urheber und Schöpfer von Allem sei, daß er die Dinge und die Menschen gemacht habe, so wie sie sind.

Daraus folgt, daß, wenn wir die Dinge, Natur und Mensch, in ihrer Wesenheit erfassen, d. h. sie so kennen lernen, wie sie sind, wir sie nach der Art und Weise kennen lernen, wie Gott sie geschaffen hat; d. h. der von Menschen erkennbare, sich auf ihn selbst, auf die Natur und auf Gott beziehende Inhalt seiner Erkenntniß, die Wahrheit, ist der Inbegriff der Wesenheiten und Eigenschaften, welche die genannten Gegenstände der Erkenntniß in sich tragen, die, da sie sämmtlich von Gott herrühren, sich folglich unmittelbar auf ihn beziehen, d. h. religiöser Art und Natur sind.

Es ist bekannt, daß man ehemals die Wissenschaften in heilige und profane, die Menschen in Priester und Laien, die Lehrer in Lehrer der heiligen und in Lehrer der weltlichen oder irdischen Dinge eintheilte.

Die Ansicht, auf welche sich diese Eintheilung gründete, ist eine veraltete, und als solche schon aus vielen Köpfen verschwunden

und wird allmählig aus allen verschwinden. Denn es ist doch in der That gar zu trivial und ordinär, die Geschichten, welche z. B. in dem A. T. erzählt werden, für religiöse, dagegen andere für profane zu erklären; oder zu meinen, dasjenige, was man von der Erschaffung der Welt, von Engeln oder auch von Teufeln, zu erzählen pflegt, sei erhabenerer Natur als die Ergebnisse der Forschungen in der Erdrinde, an Pflanzen und Thieren und an den Sternen. Ein Lehrer jener Dinge sei daher ein Wesen von höherer Dignität als ein Erdkundiger, ein Botaniker, ein Zoologe, ein Astronom.

Nein, werthe Leser, so ist es nicht. Vielmehr ist dieses die absolute, ganze Wahrheit: Alle Wahrheit ist eine Wahrheit Gottes, eine Wahrheit von Gott und durch Gott ist göttliche Wahrheit.

Es gibt noch immer Leute, namentlich geht es Jünglingen, schlecht geführten Jünglingen so, welche meinen, die Wahrheit, die Erkenntnisse, die Wissenschaften würden gemacht, von Menschen gemacht, und damit steht denn ein fast noch gefährlicherer Irrthum in Verbindung, nämlich der: man müsse die Wahrheit lernen. Hier ist nur von Jenen die Rede, und in Bezug darauf ist zu sagen: Die Wahrheit wird gefunden oder entdeckt; sie ist da, in Natur und Geist, man braucht nur die Sinne zu öffnen und seine Vernunft zu gebrauchen, und man findet sie. Sie entwickelt sich immer mehr und mehr, sie wird vom ganzen Menschengeschlecht zu Tage gefördert, an das Licht gebracht, der einzelne Mensch liefert seinen Beitrag dazu.

Daß dieses von der äußeren Natur gilt, sieht Jedermann sogleich ein und gibt es zu.

Aber es gilt in gleichem Grade von der inneren Natur.

Nicht bloß die sogenannten empirischen, sondern auch die rationalen Wahrheiten entstammen der Natur, sind Produkte der Bethätigung der geistigen Natur, Produkte ihrer gesetzlichen Thätigkeit.

Man denke z. B. an die mathematischen Wahrheiten, die sich auf Raum und Zahl beziehen. Werden diese etwa von Menschen gemacht? Wer kann sich das nur vorstellen! Nein, sie werden

gefunden, von allen Menschen auf der gesammten Erde in der einen und gleichen Weise gefunden, kein Sterblicher hat die geringste Macht über sie.

So ist es allüberall.

Wer die Geschichte recht weiß, weiß, wie sich die Schicksale der Menschen objectiv gestaltet haben, und durch was für Ursachen sie veranlaßt worden sind.

Wer geographische Wahrheiten weiß, weiß, wie die Oberfläche der Erde beschaffen ist.

Wer Pflanzen recht kennt, kennt sie nicht bloß nach ihrem Bau, sondern nach den Gesetzen, die in ihnen walten und herrschen.

Wer mit den Sternen genau bekannt ist, durchschaut die Gesetze, nach welchen sie sich bewegen.

Wer mit dem menschlichen Geiste vertraut ist, kennt ihn nach den Anlagen, die ihm gegeben sind, nach den Gesetzen, denen zufolge er sich entwickelt, nach welchen er denkt, empfindet und handelt.

Kurz: alle Wahrheit bezieht sich auf das objective Wesen der Dinge, welches seinen Ursprung von Gott hat. Alle Wahrheit bezieht sich daher indirect oder direct auf ihn. Jede wirkliche Wahrheit ist daher eine Wahrheit, ein Gesetz Gottes und von Gott; die Weltgesetze und die Wahrheiten überhaupt sind Vernunftgesetze und Vernunftwahrheiten; die Naturgesetze sind Gottes Gesetze, sind Gedanken der ewigen Vernunft; alle Wahrheit ist daher göttliche Wahrheit. Jeder (Wahrheits-) Lehrer ist daher ein Lehrer göttlicher Wahrheiten, oder, wenn man es lieber hört, ein Religionslehrer.

Dieser eben geführte Beweis ist kurz; ich möchte in der That wissen, was man dagegen aufbringen könnte.

Ich bin von seiner Richtigkeit überzeugt; ich bin von der ihm zu Grunde liegenden Ansicht durchdrungen, ich nenne sie selbst eine erhabene, eine große.

Sie stellt Alles in die rechte Beziehung. Entweder ist das ganze Leben eines Menschen religiöses Leben, oder es enthält nichts davon. Alles, was Jener denkt, thut, will, hat eine Beziehung zum Höheren, gerade wie jede Wahrheit mit dem Höheren und Göttlichen in Verbindung steht. Alles ist mit einander in Harmonie,

oder Alles ist Stück= und Flickwerk, Halbheit und Verschrobenheit. Der wahre Lehrer lehrt Religion in jeder Stunde und durch all sein Thun, oder er ist überhaupt nichts werth.

Wer Gottes, des ewigen Geistes Walten nicht in Allem erkennt, nur bloß in der Schöpfung des Weltalls, nicht auch im kleinen Menschen, nicht im Sandkorne und Strohhalme; wer nicht mit all seinem Thun dem Geiste dienen, sich nicht dem Ganzen unterordnen, nicht im Ganzen aufgehen, nicht im Ganzen leben will: der kann Alles sein, nur kein religiöser Mensch; der kann dies und jenes Nützliche vollbringen, aber „die Menschheit pflanzet durch ihn sich nicht fort". Wie der ewige Geist oder die ewige Vernunft in allem ist und waltet, so prägt sich der religiöse Sinn des wahren Menschen in Allem aus; ein Lehrer dieser Art, er lehre Rechnen oder Singen, Schreiben oder Lesen, Geschichte oder Religion — er leitet durch Alles und Jedes zu der rechten Gesinnung und zum rechten Thun an, oder durch gar Nichts. Gar Mancher nennt sich einen Frommen und verläugnet doch Gott in seinem eignen Thun; er schimpft wohl gar einen Andern, der nicht so denkt, glaubt und spricht wie er, einen Atheisten, und ist doch selbst ein praktischer Atheist. —

Wem nur am Sonntage feierlich, am Werkeltage aber werkeltagsmäßig und gemein zu Muthe ist; wer da meint, am Sonntage geziemeten sich auf Gott gerichtete Gedanken, an den übrigen Tagen aber könne man sich der Welt überlassen: der ist gerade so viel werth als ein Lehrer, der seine religiösen Wirkungen auf die sogenannte „Religionsstunde" einschränkt, dann, wenn sie angeht, sich zu feierlichem Pathos hinaufschraubt, sonst aber ein ordinärer und gemeiner Kerl ist. Wie viel wird er wirken!

Nein, meine Freunde, das ganze Leben eines Menschen, all sein Denken, Thun und Streben muß einen Zug nach dem Höheren bekunden, oder es ist, da es nicht aus e i n e m Stücke ist, da nicht Alles in innerer Harmonie steht, nicht viel werth.

Und gerade so ist es beim Lehrer.

In der Schule ist er nicht in gemeiner Stimmung. „Niemals, niemals, niemals!"

Ich verlange nicht von ihm in allen Stunden gleichgehobene

Stimmung, weil ich nichts Unmögliches verlangen kann; aber ich verlange, daß er mit dem Eintritt in die Schule weiß, wohin er tritt, daß er mit der Annäherung der Kinder empfindet, wer sich ihm nahet und welches die rechte Stimmung in diesem Verhältniß sei.

Vor Nichts muß man sich in der That, will man erwarten, daß auch geschehe, was man fordert, mehr hüten, als zu viel zu verlangen.

Dies dürfte der Fall sein, wenn man von dem Lehrer in jeder Stunde seiner Schulthätigkeit eine so erhöhete Stimmung, wie sie ihn in den ersten Tagen seines Schullebens bewegen und erregen mag, fordern wollte. Denn die Gewohnheit übt ihre Wirkung. Aber ich halte es nicht für zu viel, wenn man erwartet, der Lehrer werde sich nicht der Würde seines Berufes, sondern auch seiner erziehenden, hinaufziehenden Stellung stets bewußt bleiben. So viel ich davon verstehe und empfinde, so erblickt sich der gereifte Erzieher und Lehrer nicht nur über den Kindern und zieht sie folglich zu sich heran, sondern er sieht große Männer und Vorbildner und die Wissenschaften, Einsicht und Erkenntniß, kurz das Ideal oder die Ideale über sich und steigt in gemeinsamer Thätigkeit mit den Kindern zu ihnen hinauf. Dadurch veredelt er nicht bloß diese, sondern sich selbst. Die Erfahrung bestätigt diese Ansicht. Ein Mensch, welcher durch den Umgang mit Kindern nicht besser wird, ist in der That ein gemeines Subject.

Für jene erhöhete Stimmung haben richtig fühlende Eltern den zutreffenden Sinn. Es widert sie an, wenn sie von trivialem Verhalten, welches man sich sonst überall gefallen läßt, in der Schule hören, und sie billigen es nicht, wenn der Lehrer sich gehen läßt, außerhalb und innerhalb der Schule es in allen Stücken andern Ständen gleich thut.

Wer es vergessen haben sollte, was sich für seine Schule schickt, den erinnere ich an das Gefühl, das ihn ergreift, wenn er eine fremde Schule betritt. Dieses Gefühl sagt ihm das Richtige. Es ist gemischt aus Andacht, Hingebung und Liebe.

Ich verlange jedoch keineswegs, daß er im Rechenunterrichte auf Socken gehe, denn ich verlange dieses überhaupt nicht, es soll

nichts Gemachtes in der Schule sein; aber ich verlange, daß der Schüler es herausfühlt: der Lehrer lebt in einer Atmosphäre, welche eine andere ist als die auf der Kegelbahn oder im Tanzsaale.

Und das wird und muß der Fall sein, wenn der Lehrer von der Ansicht durchdrungen ist: Alles, was ich thue und treibe, trägt zur Erziehung und Bildung der Menschenseelen bei; alle Wahrheit, die ich lehre, führt zur Kenntniß und Erkenntniß der Natur der Dinge und der vom Schöpfer in sie gelegten Gesetze und Kräfte, alle Wahrheit ist göttliche Wahrheit.

Jeder Lehrer — ein Religionslehrer!

Daß die Lehre von der Natur ein Unterricht ist, der directe Beziehung zu Gott hat, davon überzeugt hinreichend die Vorstellung, daß Er die Natur geschaffen und eingerichtet hat. Die Dinge der Natur sind Gottes Vorstellungen, die Gesetze ihrer Wirkungen seine Gedanken — beide gleich beständig und ewig — das Universum in seinem ganzen Umfange und Inhalte (seiner Totalität) ist seine Idee. Darum setzt man bei keinem Lehrer einen höheren Grad von religiösem Ernst voraus, als beim Lehrer der Naturkunde, der uns, indem er uns über die Schöpfung belehrt, zugleich das Wesen und Wirken des Schöpfers aufschließt. Darum erwartet man von ihm den Sinn, der alles Aeußere auf ein Inneres, alles Peripherische auf das Centrum, alles Mannigfaltige auf die Allem zu Grunde liegende Einheit bezieht.

Der wahre Naturlehrer ist ein Religionslehrer.

Verwandt mit dem, wie ich glaube, nun hinreichend dargethanen Thema dieses Aufsatzes war der Pietisten Ausspruch: „jede Unterrichtsstunde, auch die Rechenstunde, soll eine Religionsstunde sein". Der Unterschied liegt darin, daß wir sagen: ist eine Religionsstunde. Die pietistische Gesinnung zieht die Religion, insonderheit religiöse Gebräuche: Beten, Kniebeugen, Augenerheben, Seufzen ꝛc., zu dem Gegenstande, zu der Arbeit, die er an sich für profan erachtet, aber heiligen will, herbei; die Religion bleibt dem Gegenstande äußerlich, sie ist drum und dran. Nach unserer Ansicht ist sie in dem Gegenstande, in der Arbeit; die rechte Arbeit, das rechte Lehren ist religiös, der Inhalt selbst ist ein religiöser. Das ist der Unterschied. Wir sagen daher nicht: die Rechenstunde

soll religiös sein, durch religiöse Gebräuche geweiht werden, sondern: der Rechenunterricht oder die Lehre von der Zahl ist religiös; nicht: der Rechenlehrer soll nebenbei auch Religion lehren, sondern: er lehrt als solcher Religion, religiöse, von Gott herstammende Wahrheiten.

Jeder (echte, wahre) Lehrer ist Religionslehrer.

Das Gebiet der religiösen Anschauung hat sich unendlich erweitert. Darin liegt die Begründung des Themas dieses Aufsatzes.

Ehemals spukte in den Köpfen der Menschen (bloß ehemals?) die Vorstellung eines absoluten Gegensatzes zwischen Himmel und Erde, oder auch zwischen Himmel und Hölle und — Erde, dem Jenseits und dem Diesseits. Alles, was zu jenem gehörte, wurde mit religiöser Scheu betrachtet, dieses galt für trivial, profan und gemein. Alle Religion bezog sich auf das Jenseits, und wer von dem „Reiche Gottes auf Erden" sprach, dachte an das Hereinziehen des Jenseits in das Diesseits oder an die Auflösung Dieses und Jenes. Wer religiös sein wollte, echt und ganz religiös, mußte seinen Sinn ganz von der Erde losmachen und mit all' seinem Dichten und Trachten in dem Himmel weilen.

Diese Betrachtungsweise herrscht noch in vielen Gesangbuchsliedern, die wir singen und — von der Jugend auswendig lernen lassen. Die Gedankenlosigkeit ist in dieser Beziehung schrecklich. Der „Gläubige" vergißt mit dem Betreten der Kirche die ganze Welt, man kann es in seinen Mienen lesen. Er ist entrückt und verzückt. Man nennt diese Stimmung „gläubige Andacht". In derselben singt er Betrachtungen und versenkt sich in Anschauungen, die man ihm vergebens in seinem Zimmer zumuthen würde. Wollte man sie ihm hier im Ernste zutrauen, er würde sie mit Hohn zurückweisen. Aber in der Kirche singt er von Engeln und Erzengeln, wenn sie auch in seinem Vorstellungskreise gar keine Existenz mehr haben. Der Mensch erscheint darin wie ein lebendiger Widerspruch.

Was ich damit sagen und was ich damit nicht sagen will, versteht der, der nicht absichtlich mißverstehen und verdrehen will.

Ich leugne weder die Möglichkeit einer erhöheten Stimmung in der Kirche, ich wünsche sie; aber dies sage ich: sie darf nicht mit der Stimmung im Leben einen directen Gegensatz bilden, denn sonst wirkt sie nichts, weil sie unnatürlich und gekünstelt ist.

Hierin liegt der eigentliche Grund, warum der bloß auf Gewohnheit ruhende Besuch der Kirche so wenig Früchte trägt. Der gläubig mitsingende, fleißige Kirchengänger bleibt im Leben der allertrivialste Mensch. Sein Geist versetzt sich in der Kirche in ein Phantasiereich, welches mit dem wirklichen Leben in gar keiner Verbindung steht. Ohne eine in dieser Beziehung in früher Jugend ihm eingelebte Gewohnheit, in einem Alter, in welchem er noch nicht denken, nur phantasiren konnte, wäre Solches gar nicht möglich. Tritt man in eine fremde katholische Kirche, in der man sich dem stillen oder lauten Cultus hingibt, so vergißt man die ganze Welt, die aber sofort bis auf die letzte Spur wieder verschwindet, so wie man wieder von dem Sonnenlichte beschienen und von der Luft angewehet wird.

Ein gesunder Mensch dieser Zeit ist in der Kirche derselbe wie in seiner Arbeitsstube, wenn auch dort in erhöheter, gesammelterer Stimmung und stiller Betrachtung, er vergißt die wirkliche Welt nicht, nicht seine Aufgaben im Leben, er verklärt sie, und (wohlgemerkt!) umgekehrt: er denkt und empfindet zu Hause wie in der Kirche, die höheren, wahren, inneren Beziehungen verlassen ihn nicht in seiner Werkstätte. Er ist ein einheitlicher ganzer Mensch. Er empfindet nicht religiös in der Kirche und gemein zu Hause; er glaubt nicht, religiös zu sein, wenn er singt, das Knie beugt und sich segnet oder betet, oder profan, wenn er arbeitet und schafft. Auch dieses ist ihm Religion, nicht dadurch, daß er vor der Arbeit einen Augenblick an Oben denkt, sondern der religiöse Sinn steckt in der Arbeit, ist nicht äußerlich drum und dran, sondern die Arbeit selbst, sei sie geistiger oder leiblicher Art, gleichviel, ist ihm Religion, ist selbst Religion.

So verschwindet ganz jener mittelalterige, gemachte Gegensatz. Und damit hat sich der Kreis der Religion unendlich erweitert. Kein menschliches Thun ist von ihm ausgeschlossen; alles Menschliche, alles zum menschlichen Dasein und Leben Ge-

hörige, alles für dasselbe Nützliche und Förderliche gehört zur Religion.

Muß man nicht erstaunen, wenn man auf diesem Standpunkte viele Erscheinungen auch unsrer Tage betrachtet? Nicht erstaunen, wenn man wahrnimmt, daß hohe und niedere Lehrer es für ein weltliches Geschäft betrachten, dem Wesen des Geistes, seinen Gesetzen und seiner Pflege nachzudenken, es im Gegensatze gegen das Heilige für profan erachten, den Gesetzen der Natur nachzugehen und sie an's Licht zu ziehen? Nicht erstaunen, wenn Lehrer eine heilige Miene und einen salbungsvollen Ton annehmen, wenn sie von dem Sinai und dem Jordan reden, während sie in trivialer Weise von dem Leben der Pflanze und von der Bewegung der Gestirne sprechen? Hört man daneben aus ihrem Munde den Satz, daß Gott in Allem, Alles in Allem sei, so bemerkt man ihre Gedankenlosigkeit. Sie sprechen einen ganz richtigen, großen Gedanken aus, aber man bemerkt nirgends in ihnen seine Wahrheit, er ist in ihrem Munde eine Phrase.

Summa: Der rechte Mensch ist überall derselbe, er thut Alles im rechten, ich würde sagen: in höherem Sinne, wenn man damit nicht gleich wieder etwas Verkehrtes verstehen wollte, sein Leben ist eines, er ist nicht am Sonntage fromm und in den sechs andern Tagen ordinär und gemein; seine Arbeit ist ihm Religion, sein Schaffen für sich und die Seinigen geschieht in echt menschlichem Sinne; Alles ohne Ausnahme, was zur Vervollkommnung des menschlichen Daseins gehört (und was gehörte nicht dazu?), hat eine menschliche und damit, wenn man es nur recht verstehen will und kann, eine religiöse Bedeutung.

Auf diesem Standpunkte bedarf es keines Beweises, daß auch alles Lehren, jedes Thun des Lehrers religiöser Art, daß jeder Lehrer ein Religionslehrer ist.

Mit dieser Auffassungsweise wird sein Thun nicht bloß gehoben, sondern die ganze Art der Betrachtung über die Stellung und das Wesen der Kirche und der Religion wird eine andere. Consequent durchgeführt wird man dann Dinge in religiöse Betrachtungen hineinziehen, welche man bisher von den Kirchen ganz

ausschloß. Die Einseitigkeit zu meinen, man sei religiös, wenn man über einen Bibelspruch redet, und man dürfe nur darüber reden, was in der Bibel steht, wird dann vollständig verschwinden, und dann werden auch die, welche, sehr häufig aus Religion aus der Kirche wegblieben, wieder zu ihr zurückkehren. Palästina ist nicht das heilige Land des Menschengeschlechts, sondern die Menschheit selbst.

Alles dieses ist in die Luft geredet für den, welcher sich von uralten, aber nichtigen Gegensätzen nicht los machen kann. Wir haben oben als Hauptgegensatz den von Jenseits und Diesseits genannt. Es ist derselbe, wie der von Offenbarung und Vernunft, der seit Jahrtausenden in den Köpfen der Menschen spukt. Jene ist ihnen Alles, das allein und ausschließlich Wahre, Bleibende; diese ist das Organ für die Erde und das Gemeine auf und in ihr, höchstens reicht sie daran, die Offenbarung zu verstehen, zu vernehmen, sich anzueignen. Wer diese unpsychologische, eben selbst gemeine und triviale Auffassung nicht überwinden kann, der ist hinter der Zeit zurückgeblieben. Wer mit ihr fortgeschritten ist, erkennt es, daß die Vernunft nicht bloß ein Organ für die außer ihr befindliche Offenbarung, sondern daß sie auch eine Quelle der Offenbarung ist. Vernunft ist in der Welt, ewige Vernunft; Vernunft ist in dem Menschen; des Menschen wahres Wesen ist die Vernunft; die Menschen-Vernunft ist ein Gedanke der ewigen Vernunft, ist gedachte, aber zugleich denkende, selbstdenkende Vernunft. Die Menschenvernunft entdeckt die ewige Vernunft und enthüllt ihr Wesen. Was man im objectiven Sinne des Wortes Offenbarung oder Gottes Wort nennt, ist Product, ist Selbst-Offenbarung der Vernunft, ist die Urquelle aller Wahrheit und bildet in allen Fragen die höchste Instanz.

Sorge Du nur dafür, daß all Dein Denken und Thun mit der Vernunft übereinstimmt, daß all Dein Lehren und Ueben auf dieses Eine hinweise, daß Du — Du magst von Religion oder von Anderem reden — in dem nun wohl hinreichend besprochenen Sinne ein Religionslehrer seiest! „Lebe im Ganzen!"

Wer im Ganzen lebt, bezieht Alles auf dieses Ganze, nicht bloß absichtlich, sondern unabsichtlich, mit Nothwendigkeit aus seiner Natur heraus. Dies allein ist das Rechte und Wahre. In wem sich die ewige Vernunft verkörpert, verleiblicht und vergeistigt hat, der lehrt das ewig Vernünftige, erzieht zu dieser ewigen Vernunft, er mag wollen oder nicht.

VII.

Die Stellung des Lehrers zu den Hauptinteressen des Lebens.

Es will scheinen, daß manche Lehrer immer noch nicht die rechte Stellung zur Politik finden können. Deßhalb dürfte es gerathen sein, einmal darüber zu reden. Wir wollen die Frage allgemein fassen, unsere Ansicht über die Theilnahme des Lehrers an den Hauptinteressen der Menschheit überhaupt aussprechen und damit jenen partiellen Gegenstand zugleich erledigen.

Es gibt sehr wenig Menschen auf der Welt, die keinen bestimmten Beruf haben. Die meisten widmen sich einem solchen nicht bloß wegen der Nothwendigkeit, sich durch eigene Arbeit das Brot zu verdienen, sondern auch von der Neigung zu einer einzelnen Thätigkeit dazu bestimmt. In diesen Berufsarten und Thätigkeiten gehen die Menschen auseinander.

Es gibt aber Interessen, welche sie wieder vereinigen; es gibt allgemeine Interessen, an welchen jeder Mensch Theil nimmt, weil er ein Bürger, weil er ein Mensch ist. Welches sind diese allgemein menschlichen Interessen und Thätigkeiten?

Drei Gebiete umfassen sie: das politische Gebiet, das sociale Gebiet und das religiöse Gebiet. Wenn, wie vorher gesagt wurde, jeder Mensch als Mensch an ihnen Theil nimmt, so wird dieses also wohl auch vom Lehrer und zwar vorzugsweise von ihm, weil er im Menschen das Menschliche auszubilden hat,

gelten, die genannten drei Gebiete werden seine Theilnahme fesseln. Speciell für ihn kommt dann noch ein viertes Gebiet hinzu: das pädagogische. Gehen wir nun etwas näher auf die Sache ein!

Gleich von vorn herein tritt uns ein Grundsatz entgegen, gegen den Niemand etwas einwenden wird. Des Lehrers Thätigkeit ist auf dem pädagogischen Gebiet. Dazu bestimmen und verpflichten ihn Beruf und Wahl, Amt und Eid. Es ist möglich, sehr oft wirklich, daß diese Thätigkeit seine Kräfte so in Anspruch nimmt, daß es ihm unmöglich ist, noch auf anderen Gebieten, obgleich er Interesse für sie nährt, thätig zu sein. Aber wenn dieses nicht der Fall ist, so gilt doch für ihn wie für jeden Anderen der Grundsatz: Der Lehrer darf nichts thun und unternehmen, was seine pädagogische Thätigkeit untergräbt oder schwächt. Dieses ist ein negativer Grundsatz; aber man hat an ihm einen Führer. Er lehrt, was man zu vermeiden hat, und ihm gemäß hat der Lehrer seine nicht-amtliche Thätigkeit sowohl auf seine Umgebung und andere Personen, als auf seine innere Stimmung zu beziehen. Schwächt oder untergräbt irgend eine Thätigkeit seinen pädagogischen Einfluß entweder in der Art, daß sie ihn um die Achtung bei seinen Mitmenschen bringt, oder so, daß sie ihm die Neigung zu seinem Berufe und die Hingebung an denselben raubt, so muß er auf sie verzichten. Er ist zuoberst Lehrer, und wenn er von seinen Amtsinteressen so erfüllt ist, daß er für nichts Anderes Augen und Ohren hat, so kann man dieses allenfalls bedauern, aber man kann ihm, so weit ich sehe, darum keine sittlichen Vorwürfe machen.

Ein zweiter, positiver Grundsatz ergibt sich aus dem, was zu Anfang gesagt wurde: jene drei Gebiete umfassen allgemein-menschliche Interessen. An ihnen nimmt Theil, wer Mensch ist. Da nun Solches gewiß vom Menschen-Erzieher gilt, so folgt daraus: Keiner ist wirklich und in Wahrheit ein Lehrer, dessen Interesse nicht von den Zuständen und Thätigkeiten auf dem politischen, socialen und religiösen-Gebiete gefesselt wird. Eine äußere Betheiligung an ihnen wird darum nicht verlangt oder gefordert, weil

absolute Hindernisse eintreten oder vorhanden sein können, wohl aber eine innere, eine lebendige Theilnahme mit dem Gemüth. Ohne diese ist es nicht möglich, daß der Lehrer das Menschliche, das Gefühl für das Menschliche, die Geneigtheit, sich an allem Menschlichen zu betheiligen, in den zu bildenden Menschen entwickele und gestalte.

Also wir fordern vom Lehrer ein lebendiges, lebhaftes Interesse für jene Dinge, jedoch mit der Beschränkung, daß es seine pädagogische Wirksamkeit nicht beeinträchtige.

Zweierlei wird uns hier nicht entgehen: erstens der Gedanke, daß hier wie überall nur von der Regel die Rede ist, von außerordentlichen Fällen oder Menschen kann hier in einer allgemeinen Betrachtung nicht die Rede sein: zweitens die Wahrheit, daß eine feine Gewissenhaftigkeit dazu gehört, um stets richtig zu beurtheilen, was man in allen einzelnen Fällen und Lagen zu thun und zu lassen hat. Dafür gibt es keine Vorschriften; die Auslegung und Anwendung der allgemeinen Grundsätze, vorausgesetzt, daß diese vollkommen richtig sind, muß Jedem überlassen bleiben. Irren ist menschlich, und wer hätte nicht schon geirrt, ja wen hätte die Geschichte der Eltern oder auch die ganze Menschengeschichte vor Irrungen bewahrt? Aber, weil Irren menschlich ist, so ist darum doch nicht derjenige vorzugsweise ein Mensch, der am meisten irrt und immer von Neuem irrt.

Gehen wir nun auf jene drei allgemein-menschlichen Gebiete und Interessen etwas näher ein!

Die Politik im engeren und eigentlichen Sinne des Wortes umfaßt das Verhältniß der Nationen zu einander, der einzelnen Klassen von Bewohnern und Bürgern desselben Staats, das Verhältniß der Staats- und Regierungsform und der großen Gewalten und der Bürger zu diesen. Welches Mitglied eines Staatsverbandes könnte davon unberührt bleiben, wer könnte sich davon abschließen? Was würden wir von einer Frau sagen, die es thäte? Würden wir ihr allgemeine Bildung, würden wir ihr die Befähigung, den Mann zu verstehen und Söhne zu erziehen oder zu ihrer bürgerlichen Erziehung mitzuwirken, zuschreiben? Daraus

mache man einen Schluß auf das, was vom Manne und folglich auch vom Lehrer, wen er mehr sein will als ABC=Meister und gemeiner Schulhalter, erwartet wird. Schande und Schmach über ihn, muß man sagen, wenn er sich an den großen Angelegenheiten seiner Nation und den wichtigen Angelegenheiten seines Heimathlandes nicht betheiligt.

Ein Anderes aber ist es, wenn bestimmt werden soll, wie weit er an politischen Dingen thätigen Antheil zu nehmen hat. Im Allgemeinen läßt sich das gar nicht angeben, wir müssen auf obige Grundsätze verweisen, seine eigene Urtheilsfähigkeit in Anspruch nehmen. Der Blick auf die deutsche Geschichte und die Natur der Deutschen mahnt jedoch ernstlich dazu, vor der Neigung, sich abzusondern, vor allem dem, was man Spießbürgerlichkeit, Philisterhaftigkeit, Engherzigkeit, Passivität und Feigheit nennt, dringend zu warnen. Auf dieser Seite liegt nach der Natur des Deutschen und den bisher bestandenen Verhältnissen eine weit größere Gefahr als auf der entgegengesetzten. Das spaßhafte Lied vom deutschen Michel hat eine sehr ernsthafte Seite.

Aber wir sehen uns nach einem Grundsatze um, der uns leitet. Und der ist in der That unschwer zu finden. Wir brauchen nur an den Zweck aller staatlichen Verhältnisse zu denken.

Dieser Zweck ist kein anderer, als die Interessen des gemeinsamen menschlichen Lebens zu fördern. Die Erreichung derselben hängt ab von der freien Thätigkeit der Menschen nach den Grundsätzen der Humanität. Folglich hat der einzelne Mensch Alles das zu begünstigen und zu fördern, was die Selbstthätigkeit, Selbstständigkeit, Freiheit des Einzelnen und des Ganzen und den großen Grundsatz allgemeiner Humanität fördert und begünstigt, und der Einzelne hat Alles zu meiden, was die Unselbstständigkeit, die Beschränkung der freien Thätigkeit, der Inhumanität befördern und begünstigen könnte. Jeder ist Mensch, Jeder hat Ansprüche auf menschliche Thätigkeit, menschliche Verhältnisse, menschliches Glück; Jeder soll als Mensch behandelt werden, und diejenige Verfassung ist die beste, welche die Erreichung der Zwecke Aller am meisten begünstigt.

Daß jeder Lehrer dazu mitwirke, das wird von ihm erwartet.

Dazu gehört nicht, daß er sich, wie man zu sagen pflegt, auf Politik lege, das wird von ihm nicht erwartet, weil er es (es ist immer von der Regel und den gewöhnlichen Verhältnissen die Rede) nicht kann. Er hat in der Regel weder die Zeit, noch die Kenntnisse dazu. Ein Politiker muß ein Staatsmann sein. Was dazu gehört, sehen wir an der Seltenheit derselben. Des Lehrers Stellung und Aufgabe, seine ganze Erziehung und natürliche Richtung weisen ihn darauf nicht hin, einzelne materielle Bestrebungen durchzusetzen, sondern darauf, Gesinnungen zu entwickeln, die Richtung auf das allgemein-Menschliche, auf die Entfernung von Schranken und Beengungen zu begünstigen und dem erhabenen Grundsatze der Humanität Eingang zu verschaffen. Sein Wirken ist daher viel mehr ein indirektes als ein direktes auf ein einzelnes Ziel hin, viel mehr ein allgemeines als ein specielles, aber eben darum ein weit greifendes und umfassendes. Seine Umgebung muß wissen, und wenn sie es nicht weiß, so muß sie es fühlen, an ihm hat man keinen bornirten Parteimenschen, der sich für diesen oder jenen Zweck bearbeiten und gewinnen läßt; an ihm prallen die Versuche, ihn zu einem Helfershelfer zu machen für Absonderungsgelüste, für Beibehaltung veralteter Vorrechte und künstlicher Standesunterschiede ab wie an einem Blech; die Umgebung muß es fühlen, daß in ihm eine alles Menschliche, Schöne, Freie begünstigende, mit diesen großen Dingen sympathisirende Gesinnung lebt, und daß man an ihm eine Stütze findet, wenn es gilt, Maßregeln durchzusetzen, welche das Wohl der Menschheit fördern. Täuscht mich mein Gefühl nicht, so belebt und führt den wahren Lehrer als wahren Erzieher eine Scheu, sich in alle ordinären Stadt- und Gemeindesachen einzulassen, und in seiner Umgebung verbreitet sich allmählig und von ihm unbeabsichtigt das Gefühl, es sei nicht recht, es passe nicht für den Mann, nicht für seinen Beruf, nicht für seine Gesinnung und Richtung, ihn in alle ordinären Verhältnisse, die so häufig nichts als pfahlbürgerliche Misèren sind, hineinzuziehen. Sich in Alles einzulassen, mit Jedem auf der Bierbank zu sitzen, jedes Räsonnement anzu-

hören — lieben Freunde, es paßt nicht für den Lehrer, es verstößt gegen das pädagogische Gefühl, ja es droht demselben die gänzliche Vernichtung. Ihr werdet ein Wort nicht mißverstehen, das ich jetzt gebrauchen will (denn von mir kann man nicht sagen, daß ich den Umgang der Vornehmen gesucht habe): den Lehrer ziert eine fein-sittliche, ihn ziert eine vornehme, über alles Gemeine und Ordinäre ihn erhebende Gesinnung. Ich habe sie in den ärmlichsten Verhältnissen gefunden, und ich habe noch keinen wahren Pädagogen kennen gelernt, der sie nicht besessen. Die Umgebung des Lehrers muß eine Scheu haben, Gemeines vor seine Augen und Ohren zu bringen und sich in seiner Nähe ordinär zu betragen. Und doch kann er dabei ein Mann sein wie ein Bauer, wie E. M. Arndt sagt, ja er wird es sein, so gerade, schlicht, einfach und wahr wie ein Bauer. Doch ich breche davon ab, es versteht sich von selbst. Nur das Eine sage ich noch, daß man weder meinen möge, diesen inneren Sinn des Pädagogen mit Händen greifen zu können, noch glauben möge, ihn durch positive Verordnungen oder gar durch die Orthodoxie in die Lehrer pflanzen zu können. Im Gegentheil, er geht dadurch verloren; denn die separate Rechtgläubigkeit verträgt sich mit dem allgemein-Menschlichen nicht. —

Das zweite Gebiet allgemein-menschlicher Interessen und Thätigkeit ist das sociale. Mit ihm betreten wir schon ein friedlicheres Gebiet. Menschen, die sich auf dem steinigen und dornigen Acker der Politik bekämpfen, vereinigen sich hier in friedlicher Weise. Die ganze Politik ist auch nur Mittel zur Förderung der socialen Interessen; jene ist so viel werth, als sie diese begünstigt. Denn daß der Mensch ein menschliches Leben führe, das ist der Zweck aller gemeinsamen Thätigkeit der Menschen. Dazu gehört ein gewisses Maß und eine gewisse Beschaffenheit von Mitteln zur Nahrung, Wohnung, Kleidung und — Bildung. Unter diesem Minimum hört ein menschliches Leben auf. Kein Volk der Erde hat bis jetzt noch das Problem gelöset, daß dieses Minimum jedem rechtlichen Mitgliede des Staats gesichert bleibe; hier eröffnet sich also für den Menschenfreund noch ein ungeheures Feld der Thätigkeit. Der Lehrer wird sich, da er zur Pflege

menschlicher Interessen berufen ist, je nach Gelegenheit und Kräften daran betheiligen. Wo, frage ich, wäre dazu keine Gelegenheit, keine Veranlassung? Zu Geldspenden werden ihm in der Regel die Mittel fehlen; aber er besitzt Sprech= oder wenigstens Federkraft, er ist zur Uebernahme von Arbeiten geneigt, er fördert die gute Sache durch seine Theilnahme, durch seinen Sinn für dieselbe. Am nächsten liegt ihm natürlich das menschliche Bedürfniß nach Bildung, das Bedürfniß der Kinder nach Unterricht und Erziehung: das Bedürfniß der Erwachsenen nach Weiterbildung und Geistesnahrung. Wie kann ein Lehrer sich durch die Theilnahme an Kleinkinder=Bewahranstalten und Fortbildungsanstalten, an Lesezirkeln, literarischen Abendversammlungen und Volksbibliotheken und anderen Veranstaltungen um seine Gemeinde verdient machen! So mancher Lehrer klagt darüber, daß seine treue Arbeit in der Schule nicht gehörig anerkannt werde! Nun, so betheilige er sich auch an den mit seinem eigentlichen Berufe so nahe verwandten Bestrebungen — „noch viel Verdienst ist übrig, auf, hab' es nur, die Welt wird's anerkennen". —

Das dritte Gebiet allgemein=menschlicher Thätigkeit und Interessen ist das religiöse. Keinem wahren Menschen, folglich auch keinem Lehrer mangelt dieses Interesse; es ist das erhaben=menschliche. Fleiß, Geschicklichkeit und (instinktive) Kunst theilen wir mit den Thieren; Religion hat der Mensch allein.

Aber wir stoßen hier auf Irrungen und Monstrositäten verschiedener Art.

Statt daß die Religion die Menschen einigen sollte, trennt sie dieselben. Auch die Lehrer, ja fast vorzugsweise sie, betheiligen sich an dieser Verirrung, vielfach macht man es ihnen sogar zur Pflicht.

Der schlägt beim Vorübergehen an einer katholischen Kirche ein Kreuz, der an einer evangelischen. Dieser Lehrer sondert sich von seinen katholischen, jener von seinen evangelischen Kollegen ab. Hier schwärmt Einer für die Satzungen der Dortrechter Synode, dort ein Anderer für die des Tridentiner Concils; ein Dritter brütet über der Gnadenwahl, ein Vierter grübelt über dem Geheimniß der zwei Naturen in Christo und wie die traurigen Erscheinungen, die nur von der religiösen Gesinnung weiter abführen,

alle heißen mögen. Bettina, selbst Katholikin, fragt in ihrem Unmuth über ausschließende religiöse, auf Rechtgläubigkeit pochende Meinungen mit Recht: „ist denn Gott katholischer Christ?" Die wahre Religion ist Union mit der ganzen Menschheit. Wir preisen die Union mit der ganzen Menschheit. Wir preisen die Union der evangelischen Kirchen; warum streben wir nicht nach der Union, wenigstens nach der praktischen Union mit den Katholiken und mit der ganzen Menschheit? Der wahrhaft religiöse Mensch betrachtet alle menschlichen Verhältnisse mit religiösem Sinn: nicht bloß das zu Gott, sondern auch das amtliche, nicht bloß das zu Eltern, Geschwistern und Kindern, sondern auch das gesellschaftliche und politische Leben. Wie Gott in Allem ist, so ist auch Religion in Allem, oder sie ist Separatismus, Engherzigkeit und Fanatismus. Zwar ist der Lehrer leider noch oft genöthigt, ein separates und separirendes Christenthum zu lehren; aber Keiner kann ihn hindern, für die allgemeine Menschenreligion zu wirken, und wenn er es nicht thut, so thut er seine Schuldigkeit nicht. Ist er nur religiös für die Kinder seiner „Glaubensgenossen"; lehrt er nur Religion in den Religionsstunden; ist ihm das Judenkind nicht auch ein Menschenkind und für die Menschheit zu erziehen; so kann er wohl ein katholischer, ein luther'scher Christ heißen und einer Partei-Religion oder Konfession angehören: ein Menschenlehrer, wie er sein soll, ist er nicht. Er lerne, die Welt mit religiösem Auge anzusehen, die ganze Menschheit mit religiöser Gesinnung zu umfassen, um sich dadurch auf höheren Standpunkt hinauf zu schwingen! Er lerne von Dem, von dem er den Namen trägt, er lerne auch von Pestalozzi! —

Das vierte Gebiet, wenn nicht bleibend allgemein-menschlicher, doch sehr umfassender Interessen und Thätigkeit, wenigstens für den Lehrer, ist das pädagogische. Es ist sein eigentlicher Acker, der in der Regel seine ganze Thätigkeit absorbirt. Wir können nichts dagegen haben, dürfen es nicht; denn auf ihm ist in den allermeisten Fällen so viel zu thun, daß die Kraft des einzelnen Menschen nicht hinreicht, das Nothwendigste zu leisten. Denn wie wenig ist noch allüberall genügend für die erste Erziehung und Bildung der Jugend des Volkes gesorgt! Darum erwartet

Jedermann hier von dem Lehrer Thaten. Dieselben kommen allen Gebieten menschlicher Thätigkeit zu Gute. Denn seine Erzeugnisse, die Pflanzen seiner Baumschule, werden von dem pädagogischen Acker auf den des politischen, socialen und religiösen Lebens verpflanzt und tragen hier ihre Früchte. Indirekt wirkt er also in jedem Falle auf die drei letzteren Gebiete ein, und was hier geschieht, ist nicht ganz, aber doch zum Theil eine Frucht seines Thuns und Lassens. Das Leben erntet, was in der Jugend gesäet worden ist. Wir verbreiten uns darüber nicht weiter. Aber wir sagen und kommen damit auf den Anfang zurück: des Lehrers pädagogische Aufgabe und Thätigkeit darf durch Nichts gestört werden, ihr ist er mit seinem Leben verpfändet. Was sie beeinträchtigt, muß er vermeiden. Aber sie verträgt sich nicht nur mit allen Bestrebungen für ein veredelt menschliches Dasein, sondern sie fällt damit zusammen, sie ist ein Zweig derselben. Nur mit separatistischen Gelüsten ist sie unvereinbar; denn sie hat es mit der Anregung und Ausbildung des allgemein-Menschlichen im Menschen zu thun.

Auf diesen Standpunkt muß sich der Lehrer stellen, auf ihm muß er sich erhalten; von ihm aus muß er seiner Thätigkeit die Richtung geben; von ihm aus muß er wissen und weiß es, was er, außer seiner unmittelbaren Berufsthätigkeit, zu fördern, worauf er sich einzulassen hat und worauf nicht. Es gibt allgemeine Grundsätze und Regeln und wir haben sie nach unserem Wissen genannt, wornach man sich zu richten; aber wir sind nicht die Richter oder Vorherbestimmer aller Einzelfälle, die rechte Gesinnung überhaupt muß und wird auch hier zum Richtigen leiten. Jeder muß wissen, was er zu thun hat. Kein Anderer steht für ihn ein, kann für ihn einstehen. „Auf sich selber steht er da, ganz allein." — „Selbst ist der Mann."

VIII.

Individualität, Subjectivität und Charakter.

„Individualität und Charakter, das sind die Centralsonnen, wohin unsre Didaktik und Pädagogik steuert." Scheibert.

Die Gewißheit einer anerschaffenen göttlichen Naturanlage liegt in der Eigenthümlichkeit, Besonderheit, Individualität einer jeden Menschennatur. Wer sie nicht achtet, vergreift sich an der Natur und ihrem heiligen Urheber selbst. Wer eine Ahnung davon hat, wird von heiliger Scheu ergriffen, in dieses Heiligthum der persönlichen Wesenheit eines Menschen einzugreifen. Dieses Gefühl beherrscht den Mann, der den Namen eines Erziehers verdienen will, der Kindesnatur gegenüber. Darf er es sich gestatten, derselben ein Gepräge zu geben, sie in eine Form einzupressen, sie mit einer beliebigen Signatur zu versehen? Darf er Gefallen daran haben, das Verschiedene zur Einerleiheit zu gestalten und alle von der Natur angelegten Unterschiede zu verwischen, um eine einheitliche Heerde vor sich zu haben, oder soll er sich der unendlichen Mannigfaltigkeit der Daseinsformen erfreuen? Religiöses Gefühl und Bewußtsein ist eine Zierde, ist die Blüthe jeder Menschennatur; aber in den mannigfaltigsten Formen und Gestalten. Soldaten darf man uniformiren, Geister nicht. Uniformirte Geister tragen die Zeichen geistiger, d. h. der entehrendsten, verderblichsten Knechtschaft. Ein freier Geist erträgt ihren Anblick nicht. Ich

achte und ehre jeden Menschen, er mag denken und glauben, was er kann und mag, wenn er nur ehrlich ist, sagt Friedrich der Große. Und nun kommen Menschen und Führer der Kinder und Schulen her, und sinnen auf Einrichtungen, welche geeignet sind, das Fühlen und Denken Aller nach derselben Schablone zu meistern! Ist das etwas Anderes als Wahnsinn, Raserei, Despotismus und Tyrannei? — Und wirkt dieses Verfahren etwas Anderes als Vernichtung der Individualität? —

Es ist darum wohl an der Zeit, das Wesen derselben und die Nothwendigkeit ihrer Berücksichtigung in's Licht zu stellen. Das ist der Vorwurf dieses Aufsatzes. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe wird mich entschuldigen, wenn ich den großen Gegenstand nicht zu erschöpfen, nur Andeutungen zu geben vermag.

Unter Individualität der einzelnen Menschennatur verstehe ich kurz die jedem Kinde angeborne Ureigenthümlichkeit seines Wesens. — Dieselbe ist von Gott gegeben. Er will ihre Entfaltung, ihre Entwickelung. Keiner kann, keiner soll dem andern gleich sein. Jeder ist ein Mensch, aber ein Mensch seiner Art, ein Original. In Jedem soll das Göttliche auf eigenthümliche Art zur Erscheinung kommen. Darin besteht die Mannigfaltigkeit und Herrlichkeit des Menschenlebens; in ihrer Erhaltung und Entwickelung liegt das ganze Glück des menschlichen Daseins und Wirkens. Ohne sie ist alles beglückende, heitere Sein und Wirken eine Chimäre. Auf ihr ruht jede erfolgreiche Wirksamkeit in dem der Naturbestimmung gemäß gewählten Berufe. Dieser Eigenthümlichkeit gemäß offenbart sich auch jede wahre Religiosität. In diesem Menschen tritt sie mehr als Erkenntniß, in jenem mehr als Gefühl, in einem dritten mehr als Thatkraft hervor. Der faßt das Göttliche so, der andere so, und jeder Andere in verschiedener, in seiner Weise. Wer diese Verschiedenheiten nicht kennt, nicht achtet, nicht begünstigt, ist kein Erzieher, sondern ein Menschenquäler, ein Despot. Sollen zwei oder hundert und tausend Kinder in ganz gleichen Tönen reden, einerlei Handschrift schreiben, dieselben Aufgaben in derselben Weise auflösen? Versuche man es, ob es gelingt! Und wenn dieses Aeußerliche nicht möglich ist, ist dann Verstand, Einsicht darin, wenn man versucht, dieselben Vor-

stellungen über unsichtbare, geistige Dinge hervorzurufen, steckt Wohlwollen in dem Bestreben, Allen dasselbe Glaubensbekenntniß aufzuzwingen und die unmündige Kindesnatur dazu zu benutzen? Wird es gelingen, d. h. wird, wenn der Schulzwang aufhört, das Resultat das erstrebte sein? Oder wird die Menschennatur in Jedem, in welchem sie nicht gänzlich ertödtet worden, sich nicht dagegen auflehnen und empören und mit Schrecken und Abscheu der Zeit gedenken, wo dem nach freier Entfaltung strebenden Geiste die empörendste Gewalt angethan worden? Sollte diese natürliche Erscheinung etwa der Religiosität günstig sein? Werfe man doch nur einen Blick in die Gegenwart, um in der deutlichsten, leider beschämendsten Weise zu erkennen, was bei diesem Zwangssystem herauskommt, ob die Menschheit dadurch wirklich zu religiösem Empfinden, Streben und Wirken herangebildet worden! Die Erfahrung in der ganzen Welt zeigt die unermeßliche Verkehrtheit des bisherigen Treibens.

Die religiöse Gesinnungs- und Denkweise der Menschen ist nicht an das Fürwahrhalten dieses oder jenes positiven, nicht aus der Menschennatur entwickelbaren Dogmas geknüpft, noch viel weniger ist das sittliche Leben und Streben davon abhängig. Man kann alles Mögliche für wahr halten, man kann alle Katechismen der Welt auswendig wissen, man kann selbst der kirchlichste Mensch von der Welt — und dennoch ein nichtswürdiger Mensch sein. Und man kann auch der „ketzerischste und unkirchlichste" Mensch von der Welt sein; man kann aus Religiosität den Katechismus verwerfen und die Kirche meiden! Wer die Morgenstunden des Sonntags im Walde, in der grünen Kirche, zubringt, ist darum noch nicht im mindesten weniger religiös als derjenige, der die (steinerne oder hölzerne) Kirche besucht und den Cultus in ihr auf das Eifrigste mitmacht. — Ich sollte meinen, daß wenig Einsicht und Erfahrung dazu gehöre, um sich davon zu überzeugen. Wahre Religiosität ist nicht an die Zustimmung zu diesem oder jenem kirchlichen Bekenntniß gebunden, und eben darum soll sie nicht vorzugsweise oder ausschließlich an den Glauben an positive Lehrsätze gekettet werden. Außerdem bekundet die Bemühung, dieselben dem Kinde im unreifen Alter, in den ersten Schuljahren,

nachsprechend und nachbetend einzupflanzen, nicht die geringste Spur von pädagogischer Einsicht, nicht das schwächste Vertrauen zu der Macht, die der Wahrheit von selbst inne wohnt. Wer dieser vertraut, wartet für ihre Verkündigung das Alter ab, in welchem der Mensch durch Verstand und Einsicht fähig ist, sie zu fassen und zu ergreifen. Keine Wahrheit kann ohne Verständniß derselben auf die Seele wirken. Ihr Wortschall geht über die Zunge und berührt das Ohr, dringt aber nimmermehr in die Seele, nährt und stärkt sie nicht nur nicht, sondern unterdrückt ihre Entfaltung. In wem die „Wahrheit" nicht eine eigenthümliche, individuelle Gestalt annimmt, ist ihrer bar und bloß. Das wußte und verkündigte Schleiermacher von seinem ersten großartigen Auftreten an bis zu seinem Tode; aber auch er, dieser gewaltige Mann, scheint seine Reden über die Religion an ihre Verächter umsonst geschrieben zu haben.

Thun wir das Unsrige zur Abwehr dieses Verhältnisses! Stellen wir darum noch einige Betrachtungen über das Wesen der Individualität an! Denn es ist gewiß „schlimm genug, daß das Princip der Menschengleichheit ein Schulprincip ist." (Scheibert.)

Unter Individualität ist, wie ich sagte, die angeborne Eigenthümlichkeit des Menschen zu verstehen, der Grund zu der besondern Richtung und Geistesbeschaffenheit des einzelnen Menschen. Sie macht die innere Angelegenheit zu einem bestimmten, nur sich selbst gleichen Wesen, die Substanz des innern Menschen aus. Aeußerlich offenbart sie sich durch die besondere Körperbeschaffenheit und Gestalt, die als ein Produkt der inneren eigenthümlichen Kräfte und Strebungen angesehen werden muß. Wer äußerlich ein besondrer Mensch ist (und das ist doch Jeder; nicht einmal ein Blatt, eine Muschel ist der andern ganz gleich), ist es auch innerlich. Die Natur will nicht Einerleiheit, sondern Verschiedenheit. Das Gleiche ruht in dem Gattungsbegriff, ist also ein Abstractum. Das Allgemeine oder Gemeinschaftliche ist in jedem concreten Wesen in besonderer Weise individualisirt.

Wie die Sonne, der Mond, jeder Planet, also auch die Erde ihre eigenthümliche Wesenheit hat, also die ganze Menschheit und von ihr absteigend jede Race, jede Nation bis herab zum Einzel-

wesen. Jede Nation betrachtet ihre Eigenthümlichkeit als ein unantastbares Heiligthum, jeden Angriff dagegen (gegen ihre Religion, ihre Sprache, ihre Sitte, ja gegen ihr Land ꝛc.) als ein Sacrilegium und mit vollem Rechte. Denn ihre Existenz ist daran geknüpft. Und gerade so steht es mit der Individualität eines Menschen. Sie ist er selbst, sie verletzen heißt sein Eigenstes antasten, sie tödten heißt ihn tödten.

In Verbindung mit der angebornen Individualität steht die Temperamentverschiedenheit und die Subjektivität. Doch sind beide nicht identisch mit der Individualität, die wir für die innere Ursache der hervortretenden Verschiedenheit erklärt haben. Auch die Anlage zu diesem oder jenem Temperamente, zu dieser oder jener Subjectivität ist, wenn sie nicht gestört worden, dem Kinde angeboren; beide aber sind mehr ein Produkt äußerer Einwirkungen im weitesten Sinne des Wortes als die Individualität. Sie ist der Kern, jene die Schale. Dieselbe Individualität wird unter verschiedenen Einflüssen durch dieselben anders und anders temperirt und modificirt. Man denke sich ein deutsches Kind nach Frankreich, England, Amerika u. s. w. versetzt oder dort erzogen, es wird ein anderes; als es im Geburtslande geworden wäre, man mag es wollen oder nicht. Das Temperament wird ein anderes, wie die ganze Subjektivität; die innere Urbestimmtheit, die Individualität aber bleibt im Wesentlichen, vorausgesetzt daß sie nicht gestört wird, dieselbe.

Nennen wir Beispiele, wie sich die Verschiedenheit der Individualität offenbart!

In dem einen Menschen offenbart sie sich als vorzugsweise theoretische, in dem andern als praktische Richtung, der eine Knabe ist ein theoretischer, der andere ein praktischer Kopf; in dem einen herrscht das Gefühl, in dem andern die Thatkraft vor; der faßt Alles mit dem Gedächtniß, er ist eine receptive Natur, der andere wird nur befriedigt, wenn er anschaut und versteht, er ist ein selbstthätiger, produktiver Kopf; jener verwandelt alle Vorstellungen in Anschauungen und er faßt sie in Bilder, dieser geht auf allgemeine Begriffe los und denkt das Allgemeine, und wie sich die tausend und aber tausend Verschiedenheiten und Modificationen des einen Menschenwesens schon in der Jugend äußern mögen. Dieselben

zeigen sich in ihren Anfängen schon in sehr früher Jugend. Wenn das Kind zur Schule kommt, hat sie schon eine gewisse Bestimmtheit, und sie bleibt auch dem aufmerksamen Beobachter nicht verborgen. In ihrer Kraft und Ausbildung soll sie mit den Jahren nicht abnehmen, sondern wachsen, immer bestimmter und energischer auftreten. Sie nicht zu achten, nicht zu respectiren, ist geradezu ein Vorgreifen, ein Verbrechen an der Menschennatur. Für uns hat die Frage: wodurch wird sie beeinträchtigt und gestört? die größte Bedeutung. Es geschieht dieses:

1) durch die gänzliche Nichtbeachtung derselben.

Es gibt Lehrer, welche für sie gar kein Auge haben. Ein Kind ist ihnen wie das andre, ein Kind, ein abstracter Schüler, kein Individuum. Wahr ist: der Lehrer soll alle Kinder mit gleicher Liebe umfassen, weder Rang und Stand, noch Schönheit und Häßlichkeit, weder liebenswürdiges, noch abschreckendes Wesen, weder Talent noch Kopflosigkeit u. s. w. soll darauf Einfluß haben, und es ist eine hohe Tugend des Lehrers, wenn er für alle ohne Ausnahme dasselbe Gefühl hat — eine nicht seltene Erscheinung, die dem Nicht-Lehrer oft unbegreiflich vorkommt; aber diese treffliche Eigenschaft darf sein Auge gegen die Auffassung der Besonderheit in den Kindernaturen nicht abstumpfen. Geschieht dies, so wird er

2) alle Zöglinge in der einen und gleichen abstracten Weise behandeln.

Er macht sich ein Gesetzbuch, er entwirft Regeln für sein Verhalten, den Fehler bestraft er so, den andern so, auf die Tugend setzt er die Belohnung, auf die andere die, abgesehen davon, an wem sich jener zeigt, wer diese besitzt. In keiner Gesellschaft hat aber der Satz: „wenn zwei dasselbe thun, so ist es nicht dasselbe," eine größere Bedeutung als in der Schule. Jene Consequenz ist die größte pädagogische Inconsequenz. Ein solcher Lehrer möchte die abstracte Gleichheit auch in die Kinderwelt einführen. Besitzt er das Vertrauen der Kinder — er fürchte nicht, daß er für launisch und parteiisch gehalten werde, wenn er auf die Besonderheit der Kinder Rücksicht nimmt. Jedes Kind hat den Naturtrieb, seine innere Wesenheit, d. h. seine Eigenthümlichkeit, anerkannt und ge-

schätzt wissen zu wollen, und so dunkel die Sache selbst sein mag, es hat ein lebendiges Gefühl für die fremde, wie für die eigene. Die zauberhafte Anhänglichkeit der Kinder in mancher Schule an ihren Lehrer hat in dem Gefühl, daß der Lehrer jedes Kind in eigenthümlicher Weise auffasse und derselben gemäß behandle, ihren tieferen Grund.

Die individuelle Entwickelung wird

3) dadurch gestört oder unmöglich gemacht, wenn der Lehrer von allen Kindern dieselben Leistungen verlangt.

Es entsteht dadurch die größte Ungerechtigkeit, was so klar ist, daß Worte darüber als überflüssig erscheinen müssen. Wie wird diesem Schüler etwas unendlich schwer, was der andere als leichtes Spiel behandelt! Wenn nun die Schule die ganze Zeit des Schülers in Anspruch nimmt, und die Lösung der Aufgaben dessen ganze Kraft absorbirt, wie sollte sich da seine Eigenthümlichkeit entwickeln können? Dazu gehört, daß ihm freie Muße bleibe. Die Erfahrung lehrt auch den kundigen Mann, daß gerade die Schüler, welche nicht zu allen Gegenständen gleiche Anziehung verspüren, sondern Liebhabereien haben und sie pflegen, im späteren Leben selbstständig am meisten leisten.

4) Wird die freie Entwickelung, wenn nicht gehemmt, doch leicht gefährdet durch den Massen-Unterricht.

Die alten Schulen kannten ihn nicht, jeder Schüler arbeitete, lernte, sagte auf — für sich. Die neue Schule hat den Lehrern die Befähigung angeeignet, eine ganze Masse zu bearbeiten, die einzelnen Glieder zusammen zu halten und zu derselben Zeit an ein bestimmtes Ziel zu führen. Zum Theil darin besteht die Virtuosität der Lehrer der neuern Zeit. Aber sie führt eine Gefahr herbei, nämlich die, daß ein solcher Lehrer den Blick für individuelle Verschiedenheit und Entwickelung verliert. Und doch fühlt sich der einzelne Schüler nur dann innerlich beglückt, wenn er wahrnimmt, daß der Lehrer seine Eigenthümlichkeit kennt, seine Vorzüge beachtet, seine Schwächen trägt und ihn in der von seiner Natur geforderten Weise fördert. Der Massenunterricht darf den Einzelunterricht

nicht bis auf die letzte Spur verdrängen, er darf die individuelle Anziehung und Beschäftigung nicht unmöglich machen.

Ferner wird das Uebel, das wir bekämpfen, hervorgerufen

5) **dadurch, daß der Lehrer dem einzelnen Schüler nicht eine seinen Wünschen, die der Ausdruck seiner Natur sind, entsprechende Stellung in dem Organismus der Klasse anzuweisen versteht.**

Einen Organismus verlangen wir von der ganzen Schule, von jeder Schulklasse. Er setzt Uebereinstimmung des Lehrercollegiums in allen wesentlichen Stücken voraus, schlechthin unbeschadet der Individualität des einzelnen Lehrers selbst. Er setzt in Betreff der *Erziehung* voraus, daß jeder Lehrer den Schüler genau kenne. Deßhalb hat die *Stundengeberei* so viel verderbliche Folgen.

Denn sie verdrängt das erziehende Moment. — Jeder Schüler muß sich als lebendiges Glied des Ganzen fühlen. In jeder Gesellschaft, in der man dieses Gefühl entbehrt, fühlt man sich unheimlich und unwohl; wie viel mehr ein Kind in einer Schule! Darum muß es der Lehrer verstehen, jedem Schüler eine seiner Begabung entsprechende Thätigkeit *für die Schule selbst* anzuweisen, damit er, wenn auch mit schwacher Kraft, an dem Gedeihen des Ganzen thätigen Antheil nehme. Das Helfersystem zeigt sich in dieser Beziehung von sehr empfehlenswerther Seite.

Die Individualität des Schülers wird ferner

6) **beeinträchtigt durch den Mangel ausgeprägter Individualität in dem Lehrer selbst.**

Man nennt diesen Mangel auch Mangel an Charakter. Der Charakter entwickelt sich nur an Charakteren, charakterlose Menschen erzeugen charakterlose; an fremder individueller Ausgeprägtheit wächst die eigene individuelle Ausprägung heran.

Es scheint dies ein Widerspruch zu sein. Man sollte meinen, feste Charaktere, scharfe Individualitäten prägen Andern *ihren* Charakter, *ihre* Individualität auf, vernichten also die Entwickelung der selbsteigenen. Aber so ist es nicht. Ich berufe mich auf das Naturgefühl eines Jeden, — einem ausgeprägten Charakter gegenüber. Es geht keine Schwächung des selbsteigenen Wesens, sondern

eine Stärkung desselben von ihm aus. Selbst Bücher, von ausgemünzten Menschen geschrieben, wirken in ähnlicher Weise. Der Charakter des Einen fordert den Charakter des Andern heraus. Die das nicht wissen, wundern sich darüber, daß dieser oder jener Lehrer trotz seiner Schroffheit die Schüler, fast noch mehr die Schülerinnen, anzieht und fesselt. Das ist die wohlthätige Wirkung fester Individualität.

Aber man halte bei diesen Sätzen einen wichtigen Unterschied fest: es ist nicht die Rede von Temperament und Subjectivität, sondern von Individualität. Das Temperament, sei es auch noch so constant, bringt nie diese, wenn ich so sagen darf, ethische Wirkung hervor, natürlich das schwankende, launische am wenigsten, es stößt vielmehr geradezu ab; noch weniger ist hier von einer Geltendmachung subjectiver Meinungen und Bestrebungen, subjectiver Willkür und Laune die Rede, sondern vom directen Gegentheil. Die Subjectivität besteht in Aeußerlichkeiten, ist eine Folge äußerer Einflüsse und empfangener Richtungen, kann mit der angebornen Individualität übereinstimmen, was ein glückliches Loos andeutet, derselben aber auch widersprechen, in welchem Falle man mit Sicherheit auf verkehrte Erziehung zurückschließen kann. Ein Lehrer, der seine Subjectivität geltend macht und überall zuvörderst auf ihre Beachtung reflectirt, gestattet keinem Schüler eine selbstständige Entwickelung, er verlangt das Gleiche von ihnen, liebt die Schüler, die darauf eingehen (die schwächeren, schlechter gearteten), stößt die gediegeneren zurück, und erzeugt Menschen seiner Art, d. h. subjective Menschen, die Alles, was sich ereignet, subjectiv nehmen und darum nie zu einem objectiven, vorurtheilsfreien, uneigennützigen Urtheil gelangen — sie sind die Verderber der Charaktere, in amtlichen Verhältnissen die launenhaften Gebieter, die ihre Lieblinge haben, Schmeichler und Heuchler erziehen. Von diesen Subjectiven*

* Der subjective Mensch prätendirt, daß auch Andern gefalle, was ihm gefällt. Statt Gründe zu nennen, sagt er, was ihm gefällt und mißfällt. „Das hat mir gefallen, jenes hat mir nicht gefallen," das ist eine stehende Redensart bei ihm. Sie ist zu dulden, so lange nicht die Prätension dahinter steckt, daß Andere einstimmen sollen, so lange es ein Ausdruck subjectiver Meinung ist. Aber man merke darauf: aus dem Munde rechter

ist, wenn wir das Individuelle preisen, nicht die Rede; sie haben keinen Charakter oder den Charaker der Willkür und Laune, die Individualität besteht aber wesentlich im Besitz eines festen Charakters. Wer sich im Besitz desselben weiß, weiß auch, was für einen Schatz er an ihm hat, und freudig fördert er die Bildung anderer Charaktere — in Uneigennützigkeit und Hingebung. Das nämlich ist ein Charakterzug des Charakterfesten, daß er das Objective in den Dingen aufzufassen, das Subjective demselben unterzuordnen und aufzuopfern

---

Menschen wird man ihn entweder gar nicht, oder nur höchst selten, nur da vernehmen, wo subjective Meinungen an rechter Stelle sind, z. B. beim Essen und Trinken und andern sittlich ganz gleichgültigen Dingen. Und wer in der That bescheiden ist (die Meisten nehmen nur den Schein dieser socialen Tugend an), der stellt seine mit objectiven Gründen belegte Ansicht als Meinung hin — möge man sie annehmen oder verwerfen! Davon hängt die Wahrheit und ihr Fortbestand nicht ab. Dem objectiven Menschen gilt es überall um die Sache, nie um die Person, nie um seine Person, dem subjectiven ist sie Alles. Alles dreht sich bei ihm um Persönlichkeiten — darum Wehe den Beamten unter einem subjectiven Chef! — Der subjective Mensch hat es nicht bloß immer mit seiner Person, sondern mit den Personen überhaupt, mit dem Persönlichen, nicht mit dem Sachlichen, Objectiven, zu thun. Er liebt und haßt die Personen, statt die Sachen, die Objecte, die Tendenzen, die Principien zu hassen und zu lieben. Diesen ungeheuren Unterschied begreifen Tausende von Menschen, sogar manche Regierungen nicht. Sie meinen, dieses oder jenes Princip aus der Welt geschafft zu haben, wenn sie diesen oder jenen Menschen beseitigen, und sie verleihen oder verweigern die Aemter nach persönlicher Zu- oder Abneigung. Der wahre Herrscher hat die Principien im Auge und gestattet volle Freiheit jeder individuellen Richtung, bei der Wahl der Beamten nur nach der Tüchtigkeit blickend. (Friedrich der Große!) Der subjective Mensch haßt die Jesuiten, nicht ihr Princip, denn er duldet es an Personen, die ihm genehm sind, statt daß das Princip: „Der Zweck heiligt die Mittel" ihm in jeder Gestalt und Art als ein funestes erscheinen sollte. Aber für seine Zwecke oder die Zwecke seiner Partei findet er es practicabel. Die ultramontanen Jesuiten sind gewiß nicht sehr liebenswürdig; die protestantischen Jesuiten wahrlich aber noch viel verabscheuungswürdiger. Der rechte Mensch haßt die Lüge, den Verrath, die Zweideutigkeit, den Meineid an den Angehörigen mehr als an den Fremden, kurz: er haßt das verderbliche Princip, das System. Begriffen das die Menschen, sie würden sich über manche, ihnen unerklärliche Erscheinungen nicht mehr wundern, über andere aber desto mehr! Sie meinen, man könne nichts anders, wenn man Principien bekämpfe, müsse man auch deren Träger hassen — und trotz dieser leider so weit verbreiteten Meinung halten sie sich für — vorzügliche Christen. (!)

weiß. Das Objective, von Natur oder Gott Gegebene in den Menschenseelen ist, wie sie erkennen, das Individuelle, und darum pflegen sie es trotz eigner Charakterstärke oder vielmehr wegen derselben. Der Subjective will, daß Andre so denken, handeln und sein sollen, wie Er ist; er will in ihnen sich wiederspiegeln, in ihnen sein Conterfei erblicken; der Objective, individuell Ausgeprägte, will die Wesenheit Andrer herauskehren und sich ihrer freuen. Man verwechsele darum nicht die Originalität mit der Subjectivität. „Wie er sich räuspert und wie er spuckt", das kann man Einem absehen und nachahmen, man hat daran etwas pur subjectiv Aeußerliches, wird dadurch zum Affen eines Andern; hat man damit auch seinen Charakter? Den Charakter eines Andern kann man gar nicht in sich hineintragen; der Charakter ist immer etwas eigenthümlich Gewordenes; man kann ihn an einem fremden Charakter stärken, und es geschieht unausbleiblich, werden aber muß er aus dem eignen Innern heraus.

Natürlich, wenn auch für Manchen merkwürdig, ist auch noch der Umstand, daß charakterfeste Menschen am ersten sich in feste Ordnung finden, und das Gesetz respectiren. Wie sie fest im Innern sind, so lieben sie auch äußerlich das Feste, Gesetz und Ordnung. Darum erziehen sie, ohne Worte, für Achtung des Gesetzes. Der subjective Mensch achtet es nicht, er will keine Beschränkung, er will sich, seine Willkür, sein Belieben. Es gehört nicht viel Nachdenken und Erfahrung dazu, um zu wissen, wie oberflächlich und schief in diesen Beziehungen die ordinäre Welt die Menschen beurtheilt. „Er ist ein lieber, gar lieber Mann", heißt es von dem (in der Regel aus berechnendem Privatvortheil) Geschmeidigen und Biegsamen, der nur auf die Förderung seiner Subjectivität speculirt und darum den subjectiven Launen Andrer schmeichelt. „Der aber", fügt man hinzu, „geht seinen Weg, es ist mit ihm nichts zu machen". Die Welt hält Jenen für den zum Erziehen und Bilden geeigneteren Mann, wir aber diesen und — die Kinder auch. Dieser allein ist auch im Stande, den Eltern, welche die Subjectivitäten ihrer Kinder und ihre eignen subjectiven Launen berücksichtigt zu sehen wünschen, direct und unbeugsam entgegen zu treten; der „liebe Mann" wird sich drehen

und winden. Kurzum: nur der Charakter ist fähig, andre Charaktere zu bilden. Man kann sie bekanntlich heut zu Tage mit der Laterne suchen.

Ferner wird die individuelle Entwickelung, wenn nicht geradezu gestört, doch gehemmt

7) durch den Mangel anregender Kraft in dem Lehrer.

Dieser Mangel hängt mit dem Mangel an Charakter zusammen. Ich muß dabei nochmals an seinen Unterschied von Subjectivität erinnern. Letztere ist zum despotischen Befehlen, zum Aufbrausen 2c. geneigt, wodurch man aber, trotz scheinbarer Kraft, nicht in gesunder Weise an- und aufregt, sondern allenfalls krankhaft reizt oder niederschlägt. Die gemeine Beurtheilung weiß von diesem Unterschiede nichts. Ich habe mit Lehrern in Verbindung gestanden, von welchen man meinte, daß sie lebendig anregen würden, sie selbst waren auch lebendig und sprachen mit beredter Zunge; aber sie regten das eigne Innere der Schüler nicht nachhaltig an. Wer das kennt, der weiß, daß man zur Beurtheilung einer Schule nicht dem Lehrer, sondern den Schülern in's Gesicht zu schauen hat. Aber freilich gehört auch dafür ein Auge. —

Also, anregende Kraft fordern wir vom Lehrer. Denn die Entwickelung fordert Erregung, den belebenden Sonnenstrahl. Dann regt sich die Zelle, dehnt sich die Knospe, entfaltet sich die Blume!

Die Wortführer der letzten 20 oder 4 Jahre schmähen die Katechetik, die Sokratik — kennten sie die anregende, entwickelnde, belebende und entzündende Kraft dieser großen pädagogischen Kunst oder Eigenschaft, und liebten sie selbst (hier läuft der Hase!) die freie Entwickelung der Menschenseele, sie würden sich schämen, jene zu schmähen. Es war eine Zeit, wo man jene, weil diese, zu schätzen wußte; sie verschwand in dem Augenblicke, als man anfing, von der freien Entwickelung der Menschen Besorgnisse zu hegen, wir leben in dieser Zeit mitten drin; mit dem Augenblicke, wo man das Wort: „freie Bewegung und Entwickelung" wieder auf die Fahne schreibt, wird auch die sokratische Anregung wieder in ihrem Werthe anerkannt werden. Unsre Einpauker verstehen von ihr nichts; es sind rohe Gesellen.

Wird durch den Mangel anregender Kraft die individuelle Entwickelung zwar nicht direkt gestört oder zerstört, so daß sie immer noch in eigner Naturkraft wachsen kann, so wird sie dagegen

8) positiv gehemmt durch Gedächtnißballast, Wortkram, verstandlose und ungeeignete Lernmassen überhaupt.

Es ist dies tausendmal gesagt worden, die Basedow, Abt, Resewitz, Trapp, Campe, Gedike, v. Rochow und die großen Männer gleichgesinnten Strebens haben das vor 70—80 Jahren von den Dächern gepredigt, es war damals eine allgemein bekannte Wahrheit, wenn man sie auch aus Bequemlichkeit und Schlendrian noch nicht überall anwandte; doch gegen sie selbst wagte man keinen Einspruch mehr. Aber die Gespenster, Revenants und Reactionäre sind wieder da, die politischen und darum die pädagogischen. Mit kühner Stirn treten sie hervor, mit fast unerhörter Frechheit schlagen sie die Pädagogik in's Angesicht, fast unerklärbar, wenn nicht durch den Umstand, daß sie wissen, sie haben mächtigen Rückhalt, ihre Tapferkeit wird gelobt und belohnt. Der Mensch weiß nichts aus sich, schreibt Hr. Wolfgang Menzel, er weiß nur, was man in ihn hineingetragen hat. Er vergißt, was für ein Compliment er sich selbst damit macht, und er denkt nicht, daß uns die Frage einfällt: woher haben denn die Hineintragenden das, was sie hineintragen? Wieder von Menschen? Und die? — So verläuft sich die kecke Behauptung in reinen Unsinn, thut aber Alles nichts: die Mächtigen hören es gern, und alle Scham ist dahin.

Gedächtnißkram, Auswendiglernen, Hersagen, Dutzende von Kirchenliedern, Katechismus mit den Unmündigen u. s. w., darin steckt, ihrem Salm zufolge, die zur Beschwichtigung der Unruhe herauf zu beschwörende Zauberei, eine echte Panacee für Herstellung der alten guten Zeit, auch in der Schule!

Was kümmert man sich um Psychologie und Logik? Fort mit ihnen aus den Seminaren! Was genirt einen Kämpfer für die Ordnung die Wahrnehmung, daß kein Kind von selbst irgend ein Wort behält, was es nicht versteht? Daß nur ein diabolischer Zwang es veranlaßt, Wortschälle nachzusprechen und sich einzu-

prägen? Hat ja ein preußischer Professor (was beweiset nicht ein deutscher Professor!) bewiesen, daß die Gedächtnißkraft die Grundkraft des Menschen sei und am Besten durch Abra Cadabra geübt werde! Was will man mehr? Und was geht uns individuelle Entwickelung, diese Tendenz der Unruhstifter, an, die jedem Unreifen in den Kopf setzt, daß er zu eignem Urtheil berufen und bestimmt sei? Wir wollen einerlei Meinung, einerlei Ueberzeugung, einerlei Glauben, eine Heerde, fort mit der Entwickelung, fort mit der subjectiven Individualität — Offenbarung, feste Einprägung, Dogmatik und ihre Methode!

So steht es, werthe Leser, in diesen Tagen. So schallt es aus allen Büchern heraus, Tausenden ist es so genehm, Andere schütteln den Kopf, beißen die Nägel, versinken in Unmuth und — schweigen.

Ein Trost bleibt uns, die wir an der freien Entwickelung, an der Mannigfaltigkeit von Gottes schöner Welt unsre Freude haben und nicht um Alles willen die Füße unsrer Kinder einschnüren, die Köpfe pressen, die Herzen beengen möchten, der Trost bleibt uns: durch Verordnungen, vorgeschriebene Lehrgänge und Schuleinrichtungen wird man den anregenden Geist, wo er einmal einen Menschen ergriffen hat, nicht so bald aus ihm und seiner Schule herausschaffen, und aus der beweglich gewordenen Welt noch weniger. Früchte, welche die Zeit — gezeitigt hat, sind reif und — fallen bei der ersten Bewegung reif von den Bäumen.

Die alten Lehrer waren Originale, sie figuriren noch auf den Brettern, der Zopf hing ihnen hinten und die Jugend floh, wo sie eines derselben ansichtig wurde. Aber es gab auch bessere unter ihnen, solche, welche sich, wenn auch nicht auf Massen-Erregung, doch auf Einzelerziehung und individuelle Belehrung verstanden, und siehe da: aus ihren Händen gingen wieder eckige, originelle Menschen hervor. Man denke an die hervorstechenden Männer in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts! Sie sind verschwunden, aber die allgemeine Cultur ist gestiegen, nur die Charaktere fehlen. Auf deren Erzeugung ist wieder zu denken in dieser verschwimmenden und verschwemmenden Zeit. Darum keine Uniformirung der jugendlichen Geister, kein Aufzwingen von Glaubens-

formeln und was damit zusammenhängt, sondern freie, individuelle Entwickelung! Der Lehrdespot freut sich in seiner Seele, wenn die Kinder die vorgesprochenen Lernformeln gläubig und fromm nachsprechen; aber ist es nicht ein heilloses Treiben, welches die Kinder nöthigt, nachzusprechen, was sie nicht verstehen, und zu lernen, dessen Inhalt ihrem Geiste nichts sagt? —

Wir wollen feste Charaktere, gesetzmäßiges Verhalten, höchste Achtung der Gesetze (worin England ein uns tief beschämendes Muster aufstellt), aber wir wollen nicht einerlei Denken, und darum keine Despotie der Geister, am allerwenigsten der unreifen, wachsweichen Seelen der Jugend! Zum Gehorsam und in Gehorsam wollen wir sie erziehen, weil der strenge Gehorsam ein Mittel ist zur Anbildung eines festen Charakters, der sich selbst im Zaume halten kann; aber wir wollen nicht einerlei Meinen und Glauben, keine nachsprechende, nachplappernde, nachbetende Heerde! Wir wollen selbstständiges, freies Denken der Mündigen, müssen es darum bei den Unmündigen darauf anlegen! Streng in der Zucht, aber frei im Denken, ist Grundsatz. Unsre Gegner machen es umgekehrt: sie studiren auf Zwang im Glauben und Denken, sind aber lax in dem Gehorsam und in der Uebung. An den eignen, wenn auch noch so schwachen Denkversuchen der Jugend hat der echte Pädagog seine Freude, sie offenbaren ihm die Keimbildung künftiger fruchtbarer Selbstständigkeit; die Zuchtmeister gestatten nur das Wandeln auf vorgeschriebenen Wegen. „Das haben die Kinder noch nicht gehabt,“ sprechen sie, wenn man denselben etwas zumuthet, „das ist noch nicht da gewesen, das können sie noch nicht“. Wie *sie* nichts können, was sie sich nicht eingetrichtert haben, so meinen sie, daß auch das Kind aus eigner Kraft nichts vermöge, und statt ihm Zutrauen zu seinem productiven Vermögen einzuflößen, schrecken sie es vor jedem Versuche zurück. Mögen die Schüler es gehabt oder nicht gehabt haben, sie können's probiren und werden es mit Freuden thun, wenn ihnen die Flügel nicht gebunden werden. Aber von selbstthätigem Denken und Arbeiten haben solche Karrenschieber keine Ahnung. Das Einengen und Fesseln verstehen sie dagegen meisterlich, und lauter Maschinen gehen aus ihren Fabriken hervor, Menschen, die am Herkommen

kleben, jede Neuerung für verderblich erklären, freiere Menschen für unruhige Köpfe und sich selbst für die Stützen des Staates, der Kirche und der Religion halten. Es sind die Todten, die sich gegen das Leben verschwören; das Leben aber geht über sie hinweg, und jeder entsprechende Sturm wirft sie zur Seite.

9) Die individuelle Entwickelung und Bildung wird gestört (um das hier zusammenzufassen) durch büreaukratische Behandlung des Schulwesens und durch allgemeine Lehrplane.

Um von Letzterem zuerst zu sprechen: Schulen einer Art, die Gymnasien, Realschulen, Volksschulen, Stadt-, Landschulen &c. haben Vieles, ohne Zweifel alles Wesentliche, den Zweck und die Mittel, gemeinschaftlich, und es können und sollen allgemeine Bestimmungen darüber entworfen werden, welche für alle einzelnen Anstalten derselben Kategorie gelten. Aber daneben muß die Möglichkeit bestehen und offen gelassen werden, lokale Interessen und Verschiedenheiten mit zu berücksichtigen, ja selbst den persönlichen Ansichten der Lehrer oder des Lehrer-Collegiums darf nicht alle Berücksichtigung versagt werden. Denn die individuelle Erziehung setzt individuelle Gestaltung der Verhältnisse, setzt individuelle Persönlichkeiten in den Lehrern voraus. Letztere Zusammenstellung scheint unzulässig zu sein, denn eine Persönlichkeit ist stets individuell, nota bene, wenn sie wirklich eine ausgeprägte Persönlichkeit ist; aber eben daran fehlt es von Jahrzehend zu Jahrzehend mehr; wir steuern auf den Zustand los, wo man die Menschen, namentlich in Verfahrungsweisen und Berufsgeschäften, Ansichten und Meinungen, kaum mehr von einander unterscheiden wird, als an der Kleidung und der Art zu grüßen. Alles schwarz, Alles einerlei und monoton. Hat man Einen einer bestimmten Kategorie gesprochen, so hat man Alle gesprochen, hat man Einen gehört, so kennt man Alle. Selbst in die Schulen ist diese Monotonie eingedrungen. Oder ist es unwahr, daß man in mancher Art von Schulen dieselben Verfahrungsweisen im Unterricht, dieselben Ansichten, Gesetze und Regeln über die Disciplin, dieselbe Langweiligkeit und Abstractheit antrifft? — Begünstigt wird diese verderbliche Uniformität durch allgemeine Vorschriften, welche auf die lokalen und personalen

Verschiedenheiten keine Rücksicht nehmen, indem sie vergessen, daß die Menschen nicht um der Lehrplane und um der Bequemlichkeit der Behörden willen da sind, sondern darum, die Bedürfnisse der Menschen zu befriedigen.

Die Bequemlichkeit der Behörden — daher die büreaukratische Behandlung, die Wirkung aus der Ferne von den grünen Tischen aus in die Lehrer=Collegien und durch sie in die grüne Welt der Jugend hinein! Wehe der Schule, deren Dirigent nur nach den Wünschen und Befehlen der Vorgesetzten und den Bestimmungen des von Oben vorgeschriebenen Lehrplanes horcht und den Bedürfnissen und Zuständen der ihm anvertrauten Schüler und der Eigenthümlichkeit seiner Lehrer nicht Rechnung trägt! Da kann der Hr. Revisor alles Aeußerliche in der schönsten Ordnung finden: man hat die Pensa jedes halbe Jahr nach der Instruktion wechseln lassen, die Berichte sind regelmäßig eingelaufen, keine Abweichungen sind vorgekommen, keine besonderen Fälle haben sich ereignet: und doch steht vielleicht trotz alledem Alles schlecht! „Es muß Alles in den Akten stehen"; „was nicht in den Akten steht, ist nicht in der Welt" — das sind für das Gedeihen des Schulwesens wahrhaft funeste Grundsätze. Ein krummbuckliger, aktenschreibender Schuldirigent wird daher gewiß nur von einem Vorgesetzten, der die Verwaltung einer Schule mit der Leitung einer Fabrik für identisch hält, gelobt werden. Das Leben in den Bücherstuben und in den Büchern hat dem wirklichen Leben und der Erziehung für dasselbe unendlichen Schaden gebracht. Kommt nun hinzu, daß der Vorsteher um der Vorgesetzten willen vorzugsweise thätig ist und seine Arbeitsstube wie ein Büreau behandelt; so ist es um alle freudige und lebendig eingreifende Thätigkeit in der Schule geschehen. Die Schulräthe gehören in die Schulen, die Lehrer mitten unter die Jugend. Jedes Ereigniß in der Schule ist ein eigner Fall, der nur von denjenigen, welche die dabei betheiligten Persönlichkeiten genau kennen, d. h. aus Anschauung und Erfahrung kennen, richtig aufgefaßt und beurtheilt werden kann. Davon hängt die richtige Behandlung der einzelnen Fälle ab, darin besteht das Wesentlichste der Thätigkeit des Dirigenten, und wenn ihm nur die Wahl bleibt, entweder mit seinen Lehrern und seinem eignen Gewissen, d. h. mit der Natur

der Sache, oder mit seinen hohen Vorgesetzten in Conflikt zu gerathen, so darf er sich nicht scheuen, das Letztere zu übernehmen. Die Mannigfaltigkeit des Lebens richtet sich nicht nach den Schablonen einer Registratur, und nichts ist nur zu häufig verfehlter, als die Anwendung allgemeiner Regeln auf specielle Fälle. — Jede Begebenheit in der einzelnen Schule ist, ich muß es wiederholen, ein besonderer Fall.

Doch es scheint bald Zeit zu sein, die weitere Verfolgung des Gegenstandes abzubrechen. Ich werfe daher nur noch einzelne Bemerkungen hin.

Ein Merkmal, ob der einzelne Lehrer die Fähigkeit und die Gewohnheit der individuellen Erziehung besitzt, hat man für sich selbst, wie für Andre, daran, ob man die Schüler nach der Zahl, oder nach deren Persönlichkeit in dem Gedanken hat. Es gibt Lehrer, (ach, daß ihrer nur einzelne wären!), welche ihre Schüler nach Art der Lancasterschulen, wie Ziffern betrachten, den einen wie den andern, und für die Last der Lehrstunden keinen andern Maßstab haben als den nach ihrer Zahl und die Zahl der darin sitzenden Schüler. Solch ein Stundengeber und Fabrikarbeiter ärntet denn auch den Lohn, den er verdient — von persönlicher Anhänglichkeit der Schüler ist keine Rede. Die Schüler lernen höchstens bei ihm, besonders wenn er sie für das Examen zuzureiten versteht, und wenn es nicht der Fall ist oder er sonst unangenehme Gewohnheiten hat, so machen sie gemeinschaftliche Opposition gegen ihn, den sie wie einen Feind oder wie ein Object der Belustigung behandeln; aber mit dem Augenblicke, in welchem die Schüler die Schule verlassen, ist der Lehrer vergessen, nie wird wieder an ihn gedacht, er ist für die Abgegangenen mausetodt. Wie viel zur Erzeugung solcher traurigen, nicht genug zu beklagenden Verhältnisse, besonders in den höheren Schulen, die Art des Studiums, die Entfernung der Studirenden von den Hrn. Professoren, das Gelehrtenthum, der Mangel an praktischer Einführung in das Schulamt und andere Umstände beigetragen haben, ist dem Kenner bekannt. In zusammengesetzten Schulen, für welche Hülfslehrer gedungen werden, kommen diese traurigen Erscheinungen auch häufig vor; in andern Verhältnissen sind sie Gottlob selten, häufig dagegen die

schöne Erscheinung, wo der Lehrer an jedem Kinde hängt und bei dem Abschiede desselben von der Schule, selbst wenn seine Stelle durch zwei oder drei ersetzt werden sollte, Schmerz empfindet. Ein Lehrer, dem es — abgesehen von allen Vortheilen oder Nachtheilen — nicht leid thut, wenn einer seiner Schüler, für den er wie für alle treu besorgt war, seine Anstalt verläßt, um eine andre zu besuchen, ein solcher Lehrer ist kein Erzieher, und vergebens wird er auf die Dankbarkeit oder Anhänglichkeit seiner ehemaligen Schüler rechnen. Wie schön und herrlich ist es dagegen, wie wirkt das in viele spätere Jahre, oft für's ganze Leben und weit über die Lebensjahre eines Lehrers, nach, wenn die Schüler in ganz andrer Art an ihn denken und von ihm reden, als von andern Personen! Man kann sich drauf verlassen: das ist nur die Wirkung treuer Gesinnung in des Lehrers Brust und von dem Umstande, ob er sie individuell in dem Herzen trug! Er selbst kann es daran merken, wenn die ehemaligen Schüler stets lebendig in ihrer Eigenthümlichkeit vor seinem innern Auge stehen! Ein Stundengeber hat von diesen Lehrerfreuden und Schmerzen keine Ahnung! Er gibt seine Lectionen, empfängt seine Bezahlung, eilt davon und — ist vergessen. Die lebenslängliche Anhänglichkeit an einen Lehrer ist einer der edelsten Züge in dem Charakter eines Menschen, und nichts empfindet derjenige Lehrer, welcher gewohnt ist, seine Schüler im Herzen zu tragen, bei dem Uebergange aus einer kleinen Stadt in eine große, schmerzlicher, als das Zurücktreten persönlicher Beziehungen zwischen ihm und seinen Schülern und den Eltern! Es gibt in der Wirklichkeit keine abstracte, sondern nur eine concret-individuelle Erziehung, wie es keine abstracte, sondern nur eine persönliche Liebe gibt u. s. w. Ich leugne nicht, daß ich eine persönliche Abneigung gegen die Gymnasien in großen Städten empfinde. Wenn ich mich frage, worin diese begründet liegt, da ich doch nicht aufgehört habe, die Bildung, die sie verbreiten, in ihrer Art zu schätzen, so muß ich mir sagen: sie rührt von dem Mangel persönlicher und individueller Hingabe der Lehrer an die Schüler und dann natürlich auch von der umgekehrten Erscheinung, kurz von dem abstracten, entfernten, fremden Wesen in diesen Anstalten her. Ganz unberechenbare Uebel entstehen dadurch, wovon nur der eine

Anschauung haben kann, der diese Uebel und Leiden empfunden hat. Hätten die Eltern eine Vorstellung von den Empfindungen, die einen wahren Lehrer gegen seine Schüler beleben, so würden sie es wahrlich nicht über sich gewinnen, ihm die Behandlung anzuthun, die ihm oft widerfährt. Es braucht keine Mißhandlung zu sein, an der Nichtachtung ist genug. Ich appellire hier an die Erfahrung solcher Lehrer, die nur gemeint sein können.

Durch eine zweite Bemerkung muß ich diesem und jenem Lehrer entgegen treten.

Ich habe die persönliche Erziehung, die Berücksichtigung der Individualität vertheidigt, und zwar des Lehrers wie des Schülers. Da könnte nun dieser oder jener Lehrer herkommen und Alles von seiner Person, seinem persönlichen Belieben abhängig machen wollen. Man hat Beispiele! Hier sträubt sich einer gegen den Entwurf von Lehr= und Stundenplan, oder wenn er Beides entwerfen muß, so legt er den einen in's Pult, den andern hängt er an die Wand, thut aber trotz dem, was ihm beliebt. Ein andrer, der an einer zusammengesetzten Schule arbeitet, bekümmert sich nicht darum, was die folgenden Lehrer voraussetzen, er lehrt so, als wenn er allein da stünde; noch weniger ist er geneigt, zur Herstellung der Einheit und Uebereinstimmung des ganzen Lehrer=Collegiums mitzuwirken. Nach seiner Ansicht gibt es nichts Allgemeines in der Methode, noch in der Disciplin; er hat seine Methode, und es gibt nur eine individuelle.

Allen Respect vor jeder tüchtigen individuellen Erscheinung; aber man wird immer finden, daß sie in allgemeiner Gesetzlichkeit, welche in der einzelnen Person in concreter Erscheinung auftritt, ihre tiefere Begründung hat. Darum kann man aus ihr so viel lernen. Wo dieses aber nicht der Fall ist, da muß man solchen Behauptungen und Forderungen direct und entschieden entgegen treten. Denn es will sich hier nicht die berechtigte Individualität, sondern die unberechtigte Subjectivität geltend machen; die Willkür opponirt sich gegen die Gesetzlichkeit, die nothwendige Einheit und Uebereinstimmung. Solche Gesellen zerstören geradezu den Charakter einer Anstalt, sie rauben ihr jeden, machen jede Klasse zu einem Atom in dem Ganzen, und es ist dann eben so, als wenn ein

Schüler, der die acht oder zehn Klassen derselben Anstalt durchwandert hat, acht oder zehn verschiedene Schulen besucht hätte. Wer als Dirigent einer Schule einen solchen Querkopf, der nur subjectives Belieben kennt und nichts Objectives anerkennt, in dem Lehrercollegium gehabt hat, wird es erfahren haben, was Alles an ihm und durch ihn scheitert. Unterstützen sich gar mehrere in der Behauptung ihrer Subjectivitäten, denen sie die oberste Berechtigung zuerkennen, so ist es um die Einheit, wie um die eigentliche, auf innerer Uebereinstimmung in Grundsätzen und Verfahrungsweise ruhende Collegialität, geschehen. Die Subjectivität des einzelnen Lehrers hat ihre Berechtigung,* ihre Manier soll ihr bleiben; aber die Methode ist nichts weniger als etwas bloß Individuelles, noch viel weniger etwas Subjectives. Wäre es so, so müßte man jedem einzelnen Lehrgegenstande den objectiven Charakter der Natur, jedem einzelnen Zögling das Wesentliche der Menschennatur absprechen. Folglich muß man solchen subjectiven Naturen entgegen treten und ihren Einfluß in dem Lehrer-Collegium verdrängen. Außerdem wird man mit ihnen wenig zu schaffen haben. Denn in Lehrervereinen** pflegen sie selten zu erscheinen, pädagogische Zeit-

* Die Subjectivität (das Subjective) hat ihre Berechtigung, so weit der Inhaber derselben sie Andern nicht aufnöthigen, sie nur für sich haben will. A liebt den Rauch-, B den Schnupftabak; A die gelbe, B die rothe Farbe; A das Lust-, B das Trauerspiel; A die Musik, B die Malerei; A die Poesie, B die Prosa, und wie die tausend und abertausend Verschiedenheiten, welche den gleichgültigen, dem Belieben anheimgestellten Dingen zugezählt werden können, heißen mögen. A kann trotz der Verschiedenheit den B achten und umgekehrt. Nur darf keiner vom Andern begehren, sich zu ihm zu bekehren und auf sein Steckenpferd mit aufzusitzen.

Dieses Subjective hängt mit dem Individuellen zusammen; jenes bezieht sich aber mehr auf äußere, dieses mehr auf innere Dinge Jeder hat seine Individualität für sich; denn sie ist das Einzelne. Der stärkste, unerträglichste Grad der Subjectivität ist der, wenn sie darauf ausgeht, dem Andern nicht bloß die Subjectivität (das Aeußere), sondern auch die Individualität (das Innere) aufzudrängen. Kein Druck oder Zwang überbietet daher den religiösen an Härte und Grausamkeit.

** Pur subjective Menschen verursachen auch in Lehrervereinen eine wahre Pein. Statt objectiver Gründe vernimmt man aus ihrem Munde subjective Meinungen, sie pochen auf Erfahrungen, die keinen allgemeinen Grund haben,

schriften lesen sie nicht, um die Fortschritte der Methodik bekümmern sie sich nicht; sie sind fertig und sich selbst genug. Sie stehen in dem gesammten Lehrerstande isolirt da, was geht *sie* dessen Interesse an, warum sollten sie sich darum bemühen, ihre Collegen in ihrer Thätigkeit kennen zu lernen oder deren Ansichten über Methodik, dieses „dumme Zeug“, zu vernehmen? Herrscht der Geist solcher Leute in einem Lehrer-Collegium, so beschränkt sich die Thätigkeit der Conferenzen auf äußere Anordnungen, und nichts ist dann (statt daß von ihnen die Belebung Aller — für keinen Beruf nothwendiger als für den Lehrerberuf, der sich seiner Natur nach in engen Grenzen bewegt und darum die Gefahr der Erstarrung für Jeden herbeiführt — ausgehen könnte und sollte) langweiliger und lähmender als sie. Der Kundige wird diese schmerzliche Wahrheit aus Erfahrung kennen und hassen.

Gerade sie auch, diese Subjectiven, sind, wie oben schon bemerkt, am wenigsten geneigt, auf die Individualität *ihrer* Schüler zu achten und sie zu respectiren. Denn die Individualität erscheint äußerlich in *subjectiver Form*, die sie, da ihre Subjectivität ihnen Alles ist, nicht anerkennen. Und eben darum — dies ist der eigentliche Grund unsrer Polemik gegen sie — müssen wir überall ihnen entgegen treten. Die Unterordnung unter den objectiven Zweck ist die erste und oberste Pflicht jedes Dienenden. Diener aber sind alle Lehrer.

Dienen soll jeder Mensch; der größte Mensch dient am meisten. (Man denke an Friedrich den Großen!) Folglich soll auch der Schüler zum Dienen erzogen werden. Eine göttliche Berechtigung schreiben wir der Individualität zu; Jeder soll in *seiner* Weise dienen, aber dienen soll er: der Beamte dem Staate, das Familienglied der Familie, der Lehrer der Schule, der Schüler dem Ge-

---

und — was das Schlimmste ist — sie nehmen die Widerlegung ihrer Ansichten für persönliche Antastung. Diese subjectiven, kleinlichen Menschen sind daran Schuld, daß in manchen Gegenden unter den Lehrern — Nichts entsteht. Dieselben würden aus ihrer Subjectivität herauskommen, wenn sie allgemeine Ansichten und Zwecke auffassen lernten.

„In engem Kreis verengert sich der Sinn,
Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken.“

meinwesen in derselben, Jeder der Humanität und den gemeinsamen menschlichen Zwecken. Wer dazu erziehen will, geht mit seinem Beispiel voran, nicht erdacht und in äußeren Beziehungen und Tendenzen oder gar mit berechnender Klugheit, sondern aus seiner innern Natur heraus, darum, weil er nicht anders weiß und kann. Nenne man dieses religiöse Gesinnung und Richtung oder anders: auf ihm ruht der Werth eines Menschenlebens. Darum stellt der wahre Erzieher den Zögling in den Dienst des Höheren, der Idee, und er läßt dieselbe überall durchschimmern, wieder nicht willkürlich und aus Reflexion, sondern aus Natur. Darin liegt — um dieses hier zu sagen — die Concentration der Unterrichts- und Erziehungsmittel und aller Lehrgegenstände; in der Auffassung ihrer geistigen Bedeutung zur Erzeugung einer Einheit, im Dienste der Idee liegt ihr Centrum. Was man sonst von centraler Einheit und von Verknüpfung der Unterrichtsgegenstände gesagt und aufgestellt hat, ist von keiner principalen Bedeutung. Jeder Unterricht soll dazu hinwirken, den Lernenden für die Idee des humanen Menschenlebens, für die höheren, unsichtbaren Dinge zu ergreifen, d. h. der Lehrer soll dafür ergriffen sein; sonst ist er kein Erzieher. Respect vor der Individualität des Schülers, sagen wir abermals! Ob sie in religiöser und kirchlicher Beziehung eine katholische oder protestantische Form annimmt und wählt, oder ob sie sich in andrer, ihr eigenthümlicher Weise äußert: darauf kommt nichts an; die Hauptsache bleibt, daß sie sich dem höheren Streben unterordnet und es zu realisiren sucht, was in der mannigfaltigsten Weise geschehen kann und soll, weßhalb wir eben jedwedem Zwange in diese oder jene Form hinein im Alter der Unmündigkeit auf das Entschiedenste entgegen treten. Die Idee, oder, wie Andere es nennen, die Religion, das religiöse Bewußtsein, soll den Menschen beherrschen und in eines Jeden Leben zur Erscheinung kommen; aber in Jedem in eigenthümlicher, individueller Gestalt. Hat sie in dem Schüler durch acht- oder zwölfjähriges Schulleben eine gewisse Stärke in dem Individuum erreicht, so kann man es getrost und hoffnungsvoll dem Leben übergeben; das rein Menschliche oder das Göttliche, wie man will, hat in ihm eine Gestalt gewonnen, eine persönliche, individuelle Gestalt, man hat in dem Individuum

einen Menschen erzogen, ein eigenthümliches Wesen, das in seiner Weise die Menschheit fortpflanzt. Darin einigt es sich mit allen andern wahrhaften Menschen, so sehr es auch von ihnen in Formen, die so sein können, aber auch anders, also in kirchlicher oder meinetwegen unkirchlicher Erscheinung und äußerer Lebensweise von ihnen abweichen möchte. Die Form ist niemals das Wesen, und das Wesen in Formen suchen, welche wechseln wie die Temperaturen der Länder und die Civilisationsstufen der Menschheit, und die Natur der Veränderlichkeit behalten müssen, ist eine der größten und verderblichsten Verirrungen. — Pfleget die Individualität! Lasset sie Euch selbst nicht rauben, pfleget sie in Euern Schülern! Das ist unsre Mahnung.

Manche der gegenwärtigen Zeitmächte gehen auf ihre Vernichtung aus. Lasset sie Euch nicht rauben!

Alles soll uniform sein, uniform die Tracht, uniform das Denken. Solch Trachten und Streben ist der echte, wahre Jesuitismus.

Die Jesuiten gehen darauf aus, die Eigenthümlichkeit des Menschen zu zerstören, ihn an den unbedingten, blinden Gehorsam gegen Obere, seien es Personen oder Vorschriften und Glaubenssatzungen, zu gewöhnen, ihn zu einem willenlosen Werkzeuge in der Hand Anderer, ihn zu einem „Leichnam" zu machen, wie es jener Jesuit ausdrücklich verlangte. Wer es auf solche Uniformität anlegt, ist ein Jesuit, er gehöre nun der katholischen oder der protestantischen Kirche an, er arbeite nun auf dem kirchlichen, oder auf dem Staatsgebiete — er ist ein Jesuit.

Er duldet keine Eigenpersönlichkeit, kein eigenthümliches Denken, Fühlen und Streben; er will sein Wesen Jedem aufdrücken. Dieses ist die schlechte Subjectivität, der verderbliche Subjectivismus. So gebärdet sich das Lutherthum, der Calvinismus, das Pabstthum als die allein heilbringende Lehre und Form. Der eine Mensch kann zu seiner Beruhigung und Heiligung an Gott, Unsterblichkeit und Tugend genug haben — er verlangt aber zugleich, daß alle Andern alles Uebrige als Aberglauben wegwerfen sollen: er ist ein Subjectivist. Der andre hängt nicht an diesen „abstracten" Gedanken, wie er sie nennt, er erhebt sich an concreten

Thatsachen, er will Fleisch und Blut sehen — er verdammt aber jeden Andersdenkenden: er ist ein Subjectivist. Einem dritten ist die Religion That, Wirken für ein glücklicheres Loos der Mitmenschen — aber er erklärt alle Andern, denen die Religion noch etwas Anderes ist, für Schwärmer oder Heuchler: er ist ein Subjectivist. Und alle drei sind, wenn sie in den Mitteln, die sie zur Ausbreitung ihrer Richtung anwenden, eben nicht auswählerisch sind, Jesuiten. Jeder, der auf den Gebieten der Religion und des Staates etwas für sich und seine Partei begehrt, was er Andern zu gewähren sich weigert, und, wenn er es vermag, ihnen vorenthält, steht und wirkt im unlauteren Dienste des schlechten Subjectivismus. Seine Panacee ist die Ausschließlichkeit.

Die Geschichte, auch die des preußischen Staates, weiß davon zu erzählen, von dem Wöllner'schen Religionsedicte im J. 1788, von der ausschließlichen Begünstigung der Hegel'schen Philosophie 1825—1840, von der Bevorzugung orthodoxer Geistlichen nach dem Eichhorn'schen System, und jetzt von der Behandlung der „Dissidenten". Wie über jene Thatsachen die Geschichte, dieses Weltgericht, geurtheilt hat, weiß Jedermann; einst wird sie auch über die letztere zu Gericht sitzen, oder sie ist schon damit beschäftigt.

Der Respect vor der dem Menschen von Gott und Natur verliehenen Individualität wird die Menschheit vor ähnlichen Leiden bewahren.

Man hätte glauben sollen, eine so stark ausgeprägte Individualität, wie die Friedrich's des Einzigen, ein solcher Charakter, ein solcher Mann &c. würde die Lust in sich verspüren, Andere sich gleich zu machen (zu seinen Lebzeiten hatte wirklich kein zweiter eine gleich starke Berechtigung dazu); aber was war sein Grundsatz?

„Bei mir kann Jeder nach **seiner** Façon selig werden." So dachte und sprach der große Mann, eben darum der große Mann. Und er äußerte sich, wie ich nochmals anführen muß, ein ander Mal (ich weiß die Anfangsworte nicht buchstäblich) so: Ich achte Jeden, wenn er nur ehrlich ist. In diesen beiden Grundsätzen liegt wirklich in Betreff des negativen Verhaltens

gegen Andere das Gesetz und die Propheten. In dem ersten ist der erhabene Grundsatz der Toleranz oder der Achtung der Individualität, die Anerkennung der Berechtigung zu individueller Entwickelung (Entwickelungsfreiheit!) ausgesprochen; der zweite enthält die Grenze, welche die freie Entwickelung inne halten muß: Rechtschaffenheit, Tugend. Jeder soll Religion haben und die Tugend üben; aber Jeder beides in seiner Weise.

Hiermit schließe ich meine Bemerkungen. Dieselben erschöpfen die Sache nicht, sie lassen noch manche schwierige Frage unbeantwortet; aber sie sind doch dazu geeignet, das Nachdenken zu wecken und das für die praktische Pädagogik so enorm wichtige, in der Theorie noch nicht gehörig gelösete Problem der Individualität zu umschreiben.

Jeder Beitrag dazu wird von mir willkommen geheißen.

IX.

Die Realschule als Vorschule für das Schullehrer-Seminar.

Meine Gründe für die Vorbildung der Seminaristen durch die Real- oder höheren Bürgerschulen stelle ich hier zusammen, aber ich muß zuvor zweierlei sagen:

1) ich setze gute Realschulen voraus, nicht Stümperei, etwa eine oder zwei auf eine Volksschule beliebig aufgesetzte Klassen, sondern Anstalten von solchem Werthe, wie wir deren in Deutschland bereits besitzen;
2) ich verwerfe alle direkten Vorbereitungsanstalten für die Seminare, alle Vorseminare, sowohl die, welche mit dem betr. Seminare verbunden sind, als die es nicht sind.

Durch sie wird der junge Mensch in einem Alter von 15—16 Jahren, in welchem er kaum an einen künftigen Beruf denken sollte, schon tagtäglich an diesen Beruf erinnert, es wird Alles auf dieses künftige Sein berechnet, er wird zum Schullehrer präparirt; die Anstalt ist und soll aber vermöge der Jugend der Knaben eine freie, allgemein-menschliche Bildungsanstalt sein, ist aber eine Anstalt ad hoc. Durch sie entstehen die Schullehrer, die nichts Anderes sind als Schullehrer, denen man das Fach, den Stand auf hundert Schritte ansieht und anhört; der Lehrer soll aber doch noch etwas Anderes sein als ein Fachmensch, wenn man es anders

recht versteht. Das wird er in einer allgemeinen Bildungsanstalt, und dieses ist

1) der erste und Hauptgrund, warum ich will, daß der Seminarist aus dem Schüler einer Realschule erwachse.

2) Die Realschule bildet Bürger, gebildete Bürger; der Lehrer soll ein solcher sein, seine Bildung soll in allgemeiner Bildung der der gebildetesten Bürger gleichstehen, in Fachbildung dagegen soll es ihm keiner gleich thun. Ich unterscheide nicht Stadt- und Landschullehrer, auf dem Lande wohnen auch bildungsfähige und wahrlich auch bildungsbedürftige Menschen, und der Landschullehrer hat eine tiefere, brennendere und treibendere Bildung nöthig, als der Stadtschullehrer; denn wer treibt jenen, wenn er sich nicht selbst treibt, wenn das Bildungsgewissen und Bedürfniß ihn nicht treiben. Unterscheidet man etwa auch die Bildung zum Stadtpfarrer von der zum Landpastor?

3) In der Realschule sitzen Knaben aus allen Ständen beisammen; Jeder lebt also unter einer gemischten kleinen Bürgerschaft, was Jedem die Kenntniß des bürgerlichen Lebens, der bürgerlichen Zustände seiner Zeit verschafft und ihm den bürgerlichen Gemeinsinn einflößt.

Dieses sind die Hauptgründe, ich könnte sie noch vermehren, aber es ist mit ihnen genug, es wäre mit dem ersten genug. In der Regel hat man auch bei einem Entschlusse oder Urtheile *einen* Hauptgrund. Auf die anderen läßt man sich nur ein, wenn Widerspruch erhoben und Nebengründe geltend gemacht werden.

Einwendungen:

1) „Die künftigen Schullehrer könnten in der Regel erst wegen ihrer Armuth mit dem 14. Jahre in die Realschule treten, dieselbe verlange aber 10jährige."

Das Letzte ist nicht überall wahr, ist auch gar nicht nöthig, eine gute Elementarschule ist gute Vorschule für die Realschule, und wenn durch die Realschule ganz arme Knaben von dem Ergreifen des Schulfaches abgehalten würden (*dazu geborne* werden sich schon durchfechten, wie überall), so wäre das wahrlich so übel nicht. Die Armuth drückt und knickt Geist und Herz, und

daß wir so viele Krummbucklige und Feige in dem Schulstande besitzen, das rührt wahrlich vielfach von ihrem durch Armuth gedrückten Jugendleben her.

2) „Die Realschule lehre theils zu viel, theils zu wenig.“

Zu viel!? Zu viel des Stoffes, das gebe ich zu und ich beklage es, nicht weil die Schüler deßhalb zu viel, sondern weil sie deßhalb zu wenig lernen. Aber das ist ein der Jugend der Realschulen zuzuschreibendes Uebel, das sie schon überwinden werden. Sie sind bereits daran.

Aber etwa in anderem Sinne zu viel?

Englisch und Französisch! Wäre es nicht schön, wenn der Schullehrer diese Sprache spräche und verstände? Hört er dadurch auf, ein Lehrer zu sein?

Würde es nicht dazu beitragen, daß er den anderen gebildeten Ständen gleich gestellt und es ihm ermöglicht würde, seine kärglichen Einnahmen zu erhöhen, und, wenn er sich in öffentlichem Dienste gedrückt fühlte, als Privatmann fortzuleben oder auch über den Ocean zu wandern! Soll auch der Lehrer der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus dem beschränkten Gesichtspunkte früherer Jahrhunderte betrachtet werden? —

Zu wenig! Was denn zu wenig?

„Zu wenig Musik!“ Ich habe irgendwo gesagt, die Musik sei ihrer Natur nach eine Privatsache. Wer Talent dazu hat, hat auch Zeit dazu.

„Zu wenig Religion!“

Nun, doch die Religion, die man für einen gebildeten Menschen und Christen für hinreichend erachtet!

Oder soll der Lehrer auch in dieser Beziehung ein absonderlicher Kauz sein? Und wenn er, auch schon der Knabe? Und kann das Seminar die in dieser Beziehung etwa gebliebenen Lücken nicht in der schönsten Weise ausfüllen? Womit will man denn sonst die drei langen Jahre ausfüllen oder todtschlagen?

Wahrhaftig ich wollte, kein Seminar hätte mehr Zeit dazu, alle Könige Juda's und Israel's und 80—100 Kirchenlieder auswendig lernen zu lassen! U. s. w

„Zu wenig Sittlichkeit!“

Nun freilich, manche Realschule mag diesen Vorwurf verdienen, besonders wenn sie ihre Lehrer aus den Gymnasiallehrern hat wählen müssen, und ein Gymnasialton, der sich bekanntlich darin gefällt, den Studententon nachzuahmen und die Lehrer zu verspotten (!), in der Anstalt eingerissen ist. Aber das ist doch kein der Realschule als solcher anklebender Fehler.

3) „Die Realschule verbürge die Befähigung eines Schülers zum Lehrerberufe nicht!"

Da muß ich fragen: Was läßt sich an oder in einem 10- bis 17jährigen Menschen verbürgen?

Wenn keine ungebührlichen Momente auf den jungen Menschen bei der Wahl eines Berufs einwirken, so entscheidet die Neigung. Und diese gewährt in der That die sicherste Bürgschaft. Nun kann der Mensch sich irren, täuschen, selbst täuschen, die Jahre bringen andere Ansichten. Folglich wird auch mancher Seminarist sich täuschen. In dem Seminar merkt man das. Ist es nun für ihn, wenn er darum entlassen werden muß, ein Unglück, daß er sich die Realschulbildung angeeignet hat? Sind wir denn jetzt so gemein materialistisch geworden, daß wir die Bildung an sich gar nicht mehr schätzen?

Auch soll der noch gefunden werden, der die Naturanlagen selbst eines 16—18jährigen Schülers untrüglich zu schätzen versteht!

4) „Der Realschüler lerne Genüsse kennen, was für den künftigen Lehrer nachtheilig sei."

Ich muß über alle diese Einwürfe erstaunen und kann kaum etwas Anderes thun, als Fragen aufwerfen. Dieselben heißen hier: Was für Genüsse? Doch keine anderen, als die unserer Bürgersöhne, des höheren, mittleren und unteren Bürgerstandes, welche dieser seinen Söhnen in Kleidung und hier und da in Speise und Vergnügungen gestattet. Und das zu sehen, soll die künftigen Lehrer verderben? Wahrlich ich wollte, daß die Lehre von der Verdienstlichkeit und Nothwendigkeit der Armuth für den Menschen eines geistigen Berufs, besonders des Lehrerstandes, dahin wanderte, wohin sie gehört, in die alten Charteken und nach Utopien. Nein, der Lehrer soll die Ueberzeugung haben, daß es

nothwendig sei, daß es ihm bürgerlich ordentlich ergehe; er hat nicht bloß das Recht, er hat auch die Pflicht, zu verlangen, daß er hinter dem mittlern Bürgerstande nicht zurückstehe; er besitzt ja zum Wenigsten dessen Bildung und verrichtet eine wenigstens eben so wichtige und mühsame Arbeit; er soll darum auch sein Einkommen haben. Denn: „Er würde bessere Gedanken haben, wenn es ihm besser ginge.“

X.

Ein Brief.

Es dürfte Ihnen, Herr Doktor, nicht ganz deutlich geworden sein, was ich als Lehrer in pädagogisch-didaktischer Hinsicht von Ihnen verlange. Ich will es Ihnen so klar, als ich es vermag, vorlegen. Es betrifft den ersten Conflikt oder, wenn Sie wollen, die Collision, welche in der Ueberzeugung des Lehrers, welcher dem rationalen (psychologisch und erfahrungsmäßig begründeten) Princip huldigt, dann entsteht, wenn er das orthodoxe System, wie Sie ihm huldigen und das Sie als die allgemeine Kirchenlehre und folglich als den Inhalt des allein seligmachenden Glaubens aufstellen, an die Kinder heranbringen will. Den Ausdruck heranbringen werden Sie nicht tadeln; denn die Kirche lehrt, daß der Glaubensinhalt u. s. w. ohne Zuthun der Menschen vom Himmel herabgekommen, also außer dem Menschen entstanden, daß er im natürlichen Zustande demselben fremd sei, daß sich der Mensch gegen denselben feindselig verhalte. Es entsteht also die pädagogische Frage: wie bringe ich das Kind in seiner natürlichen, wie Sie sagen, verwerflichen Beschaffenheit zur Annahme der Dogmen, worauf doch zuletzt Alles ankommt, wenn das Kind ein „gläubiger Christ" werden soll? Den Weg oder die Methode zu diesem Ziele müssen Sie uns angeben. Es ist dieses die Aufgabe der Supranaturalisten. Denn der Rationalist steht damit, wie Sie lehren, in Widerspruch, von ihm kann die Lösung dieser Aufgabe nicht

ausgehen; oder wenn er selbst bereits ein Gläubiger geworden (immer in Ihrem Sinne), so muß er sich doch seines Verfahrens bewußt werden und die Art desselben auf eine überzeugende Weise jedem Andern vorstellig machen können. Das Kind ist ungläubig; wie wird es gläubig? Dieses ist das Problem. Ich fürchte nicht, daß Sie sagen werden, das sei gar nicht Sache des Menschen, sondern Gottes Sache, unbegreifliche Wirkung des heil. Geistes, begreifen und machen lasse sich das nicht. Ich würde diese Rede nur als eine Ausflucht, als eine Phrase betrachten, auch wenn Sie dieselbe mit Bibelstellen belegen. Ich, als (meinetwegen natürlicher) Mensch will begreifen, wie das zugeht; ich will nicht bloß wissen, Was, sondern Wie und Warum; in dieses Begreifen eines psychologischen Vorganges setze ich den Werth eines denkenden Erziehers. So lange dieser Proceß in dem Seelenleben des außerhalb desselben befindlichen, in der entgegengesetzten Richtung lebenden Kindes nicht als Naturproceß nachgewiesen wird, ja so lange ernste Zweifel gegen den natürlichen Verlauf desselben aus den von anderswoher bekannten Gesetzen des Seelenlebens abgeleitet werden können: so lange wird es erlaubt sein, an der Richtigkeit der Sache und damit an der innern Wahrheit und folglich dadurch endlich an der Wahrheit des orthodoxen Systems selbst zu zweifeln. Natürlich hört Alles auf, wenn Sie sich auf übernatürliche Gnadenwirkung berufen, und Sie erreichen es nicht, was Sie sich doch vorsetzen müssen, den rationalen, den Vernunftgesetzen huldigenden Gegner von seinem Irrthum oder seiner Dummheit zu überzeugen. Auch werden Sie als redlicher Mann nicht zu sophistischen Wendungen Ihre Zuflucht nehmen, indem Sie sich an diesen oder jenen, zu schiefen Deutungen Anlaß gebenden, oder ungenügenden Ausdruck meiner Gedanken halten könnten, um der Pflicht, Rede zu stehen, auszuweichen. Um Ihnen hier wie überall als ehrlicher Mann gegenüberzustehen, will ich Ihnen in einzelnen Sätzen, die meine Zweifel enthalten, die zu lösende Aufgabe näher detailliren. Um so eher können Sie, wenn Sie das Einzelne berichtigen, die Gesammtaufgabe lösen.

1. Das Kind ist ein Produkt der Natur und entwickelt sich nach (innern) Naturgesetzen.

2. Jedes Kind ist ein Individuum, d. h. im Allgemeinen ein Mensch, oder geboren mit den allgemein-menschlichen Anlagen, aber in einer eigenthümlichen, nur ihm zukommenden Beschaffenheit.

3. Wie die Anlagen zur Intelligenz oder zum geistigen Leben, sind die Anlagen zum Gemüthsleben, wie zum Handeln verschieden. Das eine Kind wird eher oder leichter verständig als das andere, in dem einen entwickelt sich leichter als in dem andern die sittliche Beschaffenheit, die religiöse Richtung u. s. w. In der Regel werden die Kinder in den letzten Beziehungen so, wie sie erzogen werden.

4. Auch bei der besten Erziehung bleibt das Kind ein mangelhaftes Wesen, es entstehen Neigungen und Triebe, Vorstellungen und Handlungen, welche mit den reinen Gesetzen der Sittlichkeit und der Frömmigkeit nicht immer übereinstimmen; auch an dem besten Kinde bleibt Manches zu wünschen übrig u. s. w.

5. Die Ueberzeugung von dem Vorhandensein der Fehler und Mängel, nämlich der einzelnen, deren sich das Kind schuldig gemacht hat, läßt sich in seinem Bewußtsein hervorrufen, man kann es davon überzeugen.

6. Das Kind erkennt sich selbst dadurch als ein mangelhaftes Wesen, und nicht allzu schwer ist in dem gut geleiteten Kinde von diesem Schritte der folgende vorzubereiten: der Schritt zu dem Entschlusse, den fehlerhaften Neigungen entgegenzuwirken, das Mangelhafte in sich zu unterdrücken.

7. Dieses erkennt das Kind als seine Pflicht. Pflicht ist das, was wir sollen, folglich auch können. Das Kind zweifelt keinen Augenblick daran, daß es das Gute, sobald es dasselbe erkannt hat, wollen, das Böse lassen könne. Dieses Gefühl oder Bewußtsein braucht der Erzieher nur zu erhalten, es ist da, und den guten Willen zu stärken.

8. Derselbe stellt daher dem Kinde mit Recht die Aufgabe des sittlichen Strebens, die Pflicht der Bekämpfung entgegengesetzter Richtungen, der aus menschlich noch schwachen Neigungen stammenden Versuchung.

9. Gelingt ihm dieses nicht oder fehlt es in seiner Pflicht, so entsteht das erneuerte Bewußtsein der Mangelhaftigkeit, in verschiedenen Kindern in den allerverschiedensten Graden; aber es bleibt bei diesem Bewußtsein der Mangelhaftigkeit, wird niemals zum Bewußtsein der totalen Verdorbenheit, der Unmöglichkeit, das Gute zu wollen. Vielmehr wird es niemals von dem Gefühl verlassen, das Gute wollen zu können, hat es einmal die Pflicht erkannt, es zu sollen. Das Sollen enthält, wie gesagt, den Begriff des Könnens. Der Erzieher stärkt diese wahren, die Basis der glücklichen Erziehung bedingenden Fundamente.

Diesen Verlauf in dem Bewußtsein des nicht vorzüglich, sondern gewöhnlich erzogenen Kindes müssen Sie widerlegen; wenn Sie dies nicht thun, so haben Sie die Collision oder den Conflikt, welcher ganz kurz bezeichnet werden kann, nicht gelöset.

Das orthodoxe System setzt die Erlösungsbedürftigkeit voraus, fußt auf derselben. Dieselbe muß also in ihrer Nothwendigkeit von dem Kinde für es selbst erkannt werden. Dieselbe setzt zweierlei voraus: das Bewußtsein der (Sie werden sagen: totalen oder radicalen, absoluten und unbedingten) Sündhaftigkeit — die Ueberzeugung, nicht bloß von der Nothwendigkeit ihrer Ueberwindung, sondern auch die Ueberzeugung der Unmöglichkeit, sie aus eignen Kräften zu überwinden.

Daß von da bis zu der Annahme, daß die Erlösung ein für alle Mal vor 18 Jahrhunderten vollbracht worden, noch ein ungeheurer Schritt zu thun sei, bemerken Sie selbst; aber ich will Ihnen vorerst nur das Genannte zur Auflösung übergeben. Das Kind hat wohl die Ueberzeugung der eignen Mangelhaftigkeit, nicht aber der unbedingten Sündhaftigkeit oder des Wollens des Bösen und der innern Freude daran; wie erwecken Sie diese Ueberzeugung in ihm? Nachsprechen auf Autorität, passives Zugeben werden sie nicht Ueberzeugung nennen. Ich müßte sonst auf das Ihnen so sehr verhaßte Kapital der Wortschälle zurückkommen. Das Kind hat die lebendigste Ueberzeugung, daß es seine Fehler oder Sünden (wenn Sie lieber wollen) lassen solle und könne; wie bringen Sie es zu der inneren Ueberzeugung, daß es dieses nicht könne?

Sie sehen, hier ist von keiner Spitzfindigkeit oder keiner Falle die Rede, nur von einer wichtigen pädagogischen Frage. Ich erwarte die Lösung, ich verlange sie — von Ihnen. Sie vertheidigen die orthodoxe Kirchenlehre; Sie verlangen von den Lehrern, daß sie die Kinder in ihr und zu ihr erziehen sollen; Sie müssen denselben zeigen, wie sie es mit Gewissenhaftigkeit ausführen können! Hic Rhodus, hic salta! Sobald Sie meiner Forderung Genüge geleistet haben, wollen wir weiter gehen. Versuchen Sie die Lösung nicht, so ist das ein offenes Eingeständniß, daß es Ihnen unmöglich ist. Gelingt Ihnen die versuchte Lösung nicht, so werde ich Ihnen dieses nachweisen. Gelingt sie Ihnen, so haben Sie die Parthie zwar noch nicht gewonnen, aber doch vorerst eine gute Position eingenommen. Und dann lassen sich folgende Theses, welche die rationale Pädagogik aufstellt, untersuchen:

1. Das orthodoxe System (nach Ihrer Auffassung) ist unverträglich mit den psychologischen Gesetzen der Entwickelung der Menschennatur.

2. Es gibt von Außen, was nur von Innen entstehen kann.

3. Es knickt die Menschennatur, statt sie zu entfalten, es raubt dem Menschen das zu jedem tüchtigen Handeln nöthige Selbstvertrauen, es entmannt ihn.

4. Statt die Selbstthätigkeit zu entwickeln, verdammt es zur Passivität.

5. Die Annahme desselben führt, consequent befolgt, entweder zum Pietismus (abergläubischer, ohnmächtiger Frömmelei), oder zum Fanatismus, oder zur Heuchelei.

6. Seine Herrschaft verschuldet den Verfall der wahren Religiosität, trägt die Schuld des Indifferentismus, es ist dem Geist der Bibel wie dem in dem letzten Jahrhunderte, besonders in den letzten Jahrzehnden entwickelten Bewußtsein geförderter Menschen (dem modernen Bewußtsein, dieser unwiderstehlichen Macht) schnurstracks zuwider.

7. Die Unthätigkeit und Trägheit, die eigene Wegwerfung, der Servilismus, die Niederträchtigkeit und die seltne Erscheinung der Wahrhaftigkeit im deutschen Leben und unter deutschen Männern

(contradictio in adjecto!) sind größtentheils Folgen dieses orthodoxen Systems.*

An dieser („bösen") Sieben werden Sie einstweilen genug haben. —

Nun ohne Zögern daran, mein Hr. Doktor!

---

* Zwei Bemerkungen will ich hier nur andeuten:

1. Aus den angegebenen Gründen ist das orthodoxe System, seitdem sich das Bewußtsein seiner Richtigkeit klar entwickeln konnte, seit Friedrich dem Großen, Kant und der franz. Revolution, allen Männern, welche die deutsche Nation zu ihren größten Ehren rechnet, wenigstens in seiner Consequenz, also in seiner Wahrheit „im Tode zuwider" gewesen. Ist das etwa Zufall?

2. Daß alle obigen Sätze cum grano salis, wodurch sie aber nicht geschwächt, sondern bestärkt werden, verstanden werden müssen bei ihrer Anwendung auf einzelne Personen, versteht sich bei Jedem, der nicht absichtlich mißverstehen will, von selbst. Die Folge einer Ursache, welche gewöhnlich einzutreten pflegt, kann in einzelnen Fällen durch andre Ursachen paralysirt werden. Manches Menschen Natur ist unverwüstlich, und Mancher wird gesund, trotz der Arzneien.

XI.

Ueber den Thätigkeitstrieb.

Kein Lebenstrieb ist im Menschen so mit seiner Natur verwachsen, keiner beginnt früher und endigt später, d. h. ist mit ihm geboren und hört erst mit dem letzten Athemzuge auf, ist also der Lebenstrieb selbst, als der Trieb nach Thätigkeit, nach freier Thätigkeit, nach freier Bewegung. Gestattet man dem Menschen die Aeußerung desselben, so fühlt er sich frei und damit glücklich; hemmt man sie, so fühlt er sich gefesselt, wenigstens beengt und damit unglücklich. Wer das nicht weiß — denn das Bedürfniß nach freier Thätigkeit kann durch fesselnde Gewohnheit verloren gehen — kann es von Kindern lernen. Wie strahlt ihr Gesicht, wenn ihnen angekündigt wird, daß sie der gebundenen Thätigkeit entbunden werden! Frohlockend ziehen sie aus der Schule und rufen jauchzend in die Luft: „wir haben frei".

Trotzdem muß es eine Schranke der freien Thätigkeit geben. Diese wird durch die Pflicht bestimmt, keinen andern Menschen in seiner freien Thätigkeit zu hemmen. Der Grundsatz: „gleiches Recht Aller" dictirt diese Pflicht und — begrenzt sie selbst, d. h. es darf in dieser Beziehung nur das als Pflicht vorgeschrieben werden, was als Pflicht eines Jeden gegen Jeden, der mit mir in demselben Verbande lebt, angesehen wird. Diesen Verband bildet das Staatsleben, und in ihm hat die Gemeinschaft festzustellen, was als die gemeinschaftliche Grenze der freien Thätigkeit Aller geachtet

werden soll, d. h. das Staatsgesetz bildet die Schranke der freien Thätigkeit für jedes Staatsmitglied. Dieses ist die zum Schutz der Freiheit Aller festgestellte Schranke. Keine andere darf es geben. Folglich:

1. Keine Beschränkung der Denk- und Glaubensfreiheit.

Zwar kann man dem Menschen nicht verbieten oder dem Verbot keine Folge geben, daß der Mensch dies oder jenes nicht glaube oder denke, weil es ein innerer, unsichtbarer Proceß ist; aber man kann den Menschen, besonders den noch unselbstständigen, einschüchtern, ihm gegen den freien Denkproceß Mißtrauen einflößen und ihn mit göttlichen Strafen bedrohen. Dieses sind allbekannte, aber Mittel der verderblichsten Art; sie hemmen die Grundursache aller freien Entwickelung und Thätigkeit.

2. Keine Beschränkung der Sprechfreiheit, werde dieselbe mündlich oder durch die Presse ausgeübt.

Also vollkommene Meinungsäußerung für einen Jeden und zwar über Alles ohne Ausnahme, versteht sich, daß dadurch kein Anderer in seinen Rechten gekränkt wird. Keiner aber hat das Recht, darüber zu klagen, daß Meinungen geäußert werden, die den seinigen widersprechen. Die Kritik von Allem und Jedem (ohne persönliche Beleidigung Anderer) muß total frei sein. Kein Glied der Gesellschaft, keine Corporation, ja die gesammte Staatsgesellschaft hat nicht das Recht, irgend eine Beschränkung der freiesten Aeußerung festzustellen. An sie ist die freie Entwickelung, das tiefste Urrecht des Menschen, gebunden. Ohne die Gestattung dieses Urrechtes gibt es keine Denkfreiheit, keine Entwickelungsfreiheit, folglich keine Freiheit überhaupt.

3. Keine Beschränkung der Willensfreiheit, als die durch das allgemeine Staatsgesetz, welches die Rechte Aller in gleichem Maße schützt, vorgesehene. Was nicht (zum Schutze der gleichen Rechte Aller) verboten ist, ist erlaubt.

Nach diesen Grundsätzen ist daher auf's Gewissenhafteste zu vermeiden:

a) jede, die freie Entwickelung der Jugend hemmende Einwirkung auf sie;

b) aller die Denkentwickelung und Denkfreiheit der Jugend beengende Zwang, sei er moralischer oder physischer Art, jedwede Fesselung und Beengung der Geistesthätigkeit durch mechanischen Zwang, z. B. Gedächtnißbelastung, mechanische Uebungen in geistigen Dingen, Formelnkram u. dgl. m.;

c) jede Bewachung der freien Meinungsäußerung;

d) jede Vortheilszuwendung oder Bevorrechtung wegen des Bekenntnisses zu Diesem oder Jenem. Kein staatsbürgerliches Recht darf an irgend eine Meinung, ein Bekenntniß, die Zugehörigkeit zu dieser oder jener, zu irgend einer Kirche, zu dieser oder jener politischen Meinung, geknüpft werden. Denn solche Einrichtungen hemmen die freie Entwickelung des Einzelnen und des Ganzen. —

Dieses sind einige der Grundgesetze jeder freien Gesellschafs-Constitution. Den Werth derselben bemessen wir an ihrer Uebereinstimmung oder ihrem Widerspruch mit denselben. Wird letzterer vollkommen fern gehalten, so entspricht die Verfassung dem ewigen Bedürfniß der Menschennatur; wo nicht, nicht. Wo keine Beengung der freien Thätigkeit der Menschen statt findet, als die, welche die gleiche Gerechtigkeit gegen Alle festsetzt, da fühlt sich der Mensch frei. Je mehr Einer jede Abweichung von dieser Norm, jede Art der Beengung empfindet, desto edler ist seine Natur. Der an die Fessel gewöhnte Sclave empfindet die Fessel nicht, des Schwächlings Natur reagirt dagegen nicht, *weil* sie Sclaven und Schwächlinge sind. *Die edelste Natur empfindet den Druck am stärksten.* Diese Stärke rührt also nicht so sehr von dem objectiv stärksten Drucke, als vielmehr von der Empfindlichkeit für denselben her. Wer irgend eine durch jene Bedingung nicht gerechtfertigte Beengung nicht empfindet, nicht stark und tief empfindet, ist eine unfreie, eine sclavische, eine *gemeine* Natur. Jeder unnatürliche Druck trifft daher diejenigen Menschen, denen die freie Bewegung zum Bedürfniß geworden, welche sich dieses natürliche Bedürfniß am stärksten erhalten (conservirt) haben, am empfindlichsten. Wer das nicht weiß, lerne es von dem Adler und dem Hirsche! Beide

stoßen sich an dem Gitter, das sie fesselt, den Kopf ein, arbeiten sich zu Tode und bewähren dadurch ihre edle Natur. In fesselnden Verhältnissen ist nur dem Wesen von gemeiner Natur wohl; eine Hundenatur fühlt die Kette nicht, wenn sie sich nur aus vollen Schüsseln satt fressen kann, das Thier des Waldes zieht ihnen die spärliche Wohnung im öden, kalten Waldgebirge vor. Mache man die Anwendung auf die Menschen dieser Zeit! —

XII.

Die Grundlage des Unterrichts der modernen Schule.

Es sind vier Principien, welche diese Grundlage bilden:

1. Das subjective Princip.

Die alten Lehrer richteten ihre Aufmerksamkeit nicht eigentlich auf den Stoff, das Object, sondern auf die Worte über den Stoff, den Inhalt. Hätten sie die Gegenstände den Schülern vorgelegt, so wäre es noch angegangen; aber sie gaben Worte; der Schüler mußte sich derselben — natürlich mit dem Wortgedächtniß, abstract in der schlechtesten Weise — bemächtigen, sich die Regeln merken und die darin enthaltenen — verstanden oder nicht verstanden — anwenden. Die abstracte Regel, vom Objecte hergenommen, beherrschte Lehrer und Lernende.

Dieser Richtung trat Pestalozzi, von Rousseau angeregt, mit dem Gedanken entgegen, daß die Bildung des Zöglings die Hauptsache sei, darum die Aufmerksamkeit besonders auf die Natur der Kinder gerichtet, die Gesetze ihrer Entwickelung erforscht und derselben die Art des Lernens und die Handhabung des Stoffes angepaßt werden müsse. Das abstract-objective Princip machte dem subjectiven oder psychologischen Platz. Die Lerngegenstände wurden lediglich als Mittel der Geistesbildung angesehen und mußten sich dieser anbequemen. Der Gedanke an sogenannte systematische, wissenschaftliche oder objective Belehrung verschwand aus

den Schulen; des Lehrers höchstes Augenmerk wurde der Schüler, das Subject; die psychologisch-subjective Methode kam auf, und mit ihr:

2. das formale Princip,

d. h. der Gedanke der Anregung, Entwickelung und Entfaltung aller Geisteskräfte des Zöglings.

Die alten Lehrer wollten Kenntnisse und Fertigkeiten mittheilen und beibringen; die „Neuerer" den Geist nähren und stärken. Gegen diesen Zweck trat die Berücksichtigung des Stoffes, das eigentliche Lernen, in den Hintergrund, wurde oft — wie das zu gehen pflegt, bis zum Extrem — vernachlässigt. Die Einführer der formalen Verstandesübungen waren schon auf demselben Wege; Pestalozzi aber führte erst das Princip durch. Er war zwar auch so klug wie Mager, Hasenpfeffer nicht eher zu machen, als bis er einen Hasen hatte, d. h. auch er übte die Kräfte der Schüler an Stoffen — an irgend Etwas muß doch die Uebung vollzogen werden — aber der Stoff selbst blieb ihm Nebensache. Das formale Princip (der Schrecken und mitunter auch das Gespenst der „Positiven") ist seitdem, im Gegensatze gegen das materiale, das herrschende in der Schule der „Neuerer". Dadurch nun, daß Pestalozzi fragte, in welcher Weise der menschliche Geist zu wirklichen Kenntnissen und Einsichten gelange, kam er auf:

3. das Princip der Anschauung.

Nicht, daß er dasselbe erfunden hätte, schon Jahrhunderte vor ihm sprach man davon, man stellte es in deutlichen Worten auf; aber sein Verdienst war und ist, daß er es durchführte, daß er es zum herrschenden practischen Princip des Unterrichts machte. Es gibt keine lebendige, wahre Erkenntniß als die, welche aus unmittelbaren Anschauungen entwickelt ist oder welche darauf zurückgeführt werden kann. Aller Elementarunterricht muß daher nicht bloß nachträglich mit Anschauungen verbunden werden, sondern er muß damit beginnen und von ihnen ausgehen. Ja, wir gehen seitdem weiter und sagen: jeder bildende Unterricht, nicht bloß der elementarische, sondern auch der wissenschaftliche, der philosophische, hat die erforderlichen Anschauungen zu seiner Basis, muß auf ihnen

erbaut werden.* Den Lehrern des höheren Unterrichts steht daher noch eine Arbeit bevor. Wir Elementarlehrer sind ihnen auf unsern Gebieten voraus. Die Beneke'sche Psychologie ist Erfahrungswissenschaft, ihrem Princip nach daher die einzig richtige.

Der Unterricht soll wahr sein. Wahres soll gelehrt werden, Wahres soll das Kind erkennen, alles Falsche, Unwahre, Schiefe, Zweifelhafte soll verbannt bleiben. Aber wie macht man das? Hat man den Büchern zu folgen, den Autoritäten und welchen? den katholischen oder den evangelischen? denen vor 400 Jahren oder den neuesten?

Aus diesen zerreißenden Fragen kommt man nur heraus durch das Princip der Anschauung. Lasset die Dinge anschauen, laßt sehen, was und wie sie sind, was sie enthalten, schauet sie selbst an! Die Dinge der Natur sind immer wahr. Woher anders der Zweifel, der Zwiespalt in der Welt, als daher, daß die Menschen Meinungen und Systeme verfolgen, die mit der Natur der Dinge nicht übereinstimmen! Denselben Grund hat der Umstand, daß in den Schulen Dinge gelehrt werden, die mit dem Zeitbewußtsein der Gebildeten gar nicht mehr übereinstimmen. Die Unwahrheit, die Lüge &c. stammen nicht daher, daß man sich mit den Dingen der Natur zu viel, sondern daher, daß man sich mit ihnen zu wenig beschäftigt hat. Und wie lernt man sie kennen: Durch Anschauung.

---

* Seitdem man obige Wahrheit erkannt hat, sind die sogenannten „Anschauungsübungen" als Unterrichtsgegenstand auf ein Minimum reducirt worden. In dem bekannten werthvollen Buche von Graßmann nehmen sie einen dreijährigen Cursus in Anspruch; jetzt kommen sie, als eigentliche Vorbereitung und Fähigmachung für den Unterricht, nur noch in der Unterklasse vor. Sie haben dasselbe Schicksal gehabt, wie die ehemaligen Verstandesübungen gehabt haben, die jetzigen Gedächtnißübungen haben und die Gemüthsübungen haben werden. Anfangs, wenn man die Wichtigkeit einer scheinbar oder wirklich vernachlässigten Weise des Unterrichts erkennt, widmet man derselben besondere Lectionen; nachher aber, sobald man die Unterrichtsgegenstände nach den Anforderungen des übersehenen Moments zu behandeln versteht, läßt man dieselben wieder fahren. So verhält es sich auch mit den Anschauungsübungen. Nicht bloß der erste Unterricht, sondern der Unterricht in jedem Gegenstande ohne irgend eine Ausnahme (selbst die Logik und die Philosophie) muß mit der Anschauung der Sache beginnen, weil jede lebendige, inhaltsvolle Erkenntniß darauf ruht.

Dieses Princip reicht daher unendlich viel weiter, als der Elementarlehrer vermuthet, und Pestalozzi hat durch Einführung desselben die allgemeinste Wahrheitsquelle entdeckt und geöffnet.

Um nun nicht noch mehr zu sagen, führen wir nur noch an:

4. das Elementen- oder Elementarprincip,

d. h., daß es, in Betreff des Objectiven, bei dem Grundunterrichte hauptsächlich darauf ankomme, die eigentlichen Elemente der Unterrichtsgegenstände aufzusuchen, dieselben dem Schüler vorzuführen, ihn grundmäßig damit bekannt zu machen und dann fortzufahren. Auch Schleiermacher erkannte darin die Virtuosität des Lehrers, wie aus seiner „Pädagogik" erhellt. Diese Wahrheit steht fest. Die Gründlichkeit des Unterrichts und der durch ihn zu erstrebenden Bildung beruht auf ihr. Wer die eigentlichen Urelemente eines Gegenstandes nicht scharf erkennt, nicht scharf herausstellt, nicht scharf und streng einübt, wird nur oberflächlich lehren und zur Verseichtung des Geistes und — wohl gemerkt! — des Charakters beitragen. Der schlechte Unterricht ruinirt nicht nur den Kopf, sondern auch den Charakter. Ergriffen von der Wichtigkeit dieser Wahrheit hat daher kein Mensch auf Erden so viel Kraft, wie Pestalozzi, daran gesetzt, die Elemente der Unterrichtsgegenstände aufzufinden. Der glücklichste Erfolg belohnte seine Anstrengungen besonders in der Zahlen- und Raumformlehre. Durch die Aufstellung des Princips selbst und diese Leistungen war die allgemeine Anerkennung und die Ausdehnung desselben auf alle andern Unterrichtsgegenstände gesichert. Derjenige lehrt ihm gemäß, d. h. in Pestalozzi'scher Weise, welcher auf jeder Stufe eine Seite eines Gegenstandes, ein Element oder ein Moment desselben behandelt, auf der zweiten Stufe ein zweites und so fort, und nachher die einzelnen, getrennt betrachteten Elemente mit einander verbindet u. s. w.* Der Confusion des Unterrichts, wie der

---

* Um in Kürze auf ein praktisches Beispiel hinzuweisen, was bei Befolgung obiger Gesichtspunkte herauskommt, erlaube ich mir auf meine „Astronom. Geographie und populäre Himmelskunde" hinzuweisen. In elementarischer Beziehung bin ich mehr zu leisten nicht im Stande gewesen. Ich halte das Buch für eine practische Didactik. Aus ihm kann man factisch erkennen, wie die moderne Schule unterrichtet. —

Herrschaft des Wortunterrichts, ist dadurch Thür und Thor verschlossen, der Schüler weiß, womit er beschäftigt ist, und er wird dadurch befähigt, sich selbst die Bahn des Fortschritts vorzuzeichnen, folglich mit klarem Bewußtsein zu arbeiten.

Die genannten vier Principien — ein Ausfluß des ersten — bilden die Grundlage des Unterrichts der modernen (Pestalozzischen) Schule. Die alte Schule war sich über die Grundsätze ihrer Thätigkeit nicht klar, die neue ist es durchaus. Dieselbe weiß, was sie will (Entwickelung des Menschen), sie wählt darnach die Mittel, bearbeitet sie diesem Zwecke gemäß und gestaltet darnach die gesammte Thätigkeit. Pestalozzi nannte daher das ganze, einheitliche Verfahren die Methode, die Elementarmethode. —

Gegen sie hat sich, verstärkt in der neuesten Zeit, eine Opposition erhoben, von der wir noch zu sprechen haben.

Erstlich ist es gewissen Leuten ein erschreckender Gedanke, daß der Erzieher oder Lehrer sich herausnimmt, einen Menschen, ein Kind, ein vom allmächtigen Schöpfer in's Dasein gerufenes Wesen bilden zu wollen — nach bestimmten Grundsätzen und festen Verfahrungsweisen. Das dünkt diesen Leuten ein Eingriff in die Vorsehung, die sich die Erziehung des einzelnen Menschen vorbehalten habe, zu sein. Besonders schrecklich kommt ihnen der Gedanke einer von Seiten des Erziehers beabsichtigten, also prämeditirten stetigen Entwickelung vor. Denken sie zugleich daran, daß die Elementarlehrer, wie sie meinen, durch die Bank beschränkte Köpfe, halbgebildete, aber, trotz oder wegen dem, hochnasige, aufgeblasene, verstiegene Menschen seien, so fühlen sie sich von einem wahren horror ergriffen, der sich bei den Leichtfertigen durch Spott und Hohn Luft macht.

Diese Leute vergessen nur Eines und zwar die Hauptsache: die Elementarmethode will nichts machen, will den Menschen nicht nach irgend einem festgestellten Begriff oder Schema formuliren, will nichts Anderes als die natürliche Entwickelung fördern. Der Elementarlehrer geht mit vollkommenem Vertrauen zu der Menschennatur, mit dem tiefsten Respect vor der in ihr angelegten Gesetzmäßigkeit, an sein Werk und freut sich der Mannigfaltigkeit der Entwickelung in seinen Schülern und Zöglingen. Er läßt sie

in Gottes freie Luft und seinen Himmel hineinwachsen, nach ihrer Eigenthümlichkeit. Den ihm von Jenen gemachten Vorwurf kann er daher mit voller Berechtigung ihnen zurückgeben. Sie wollen machen, sie haben ein Bild von dem, was jeder Mensch werden soll, im Auge, sie zwingen dem Kinde dieses Schema auf, sie verfahren nach Schablonen, sie despotisiren den Geist durch ihre Lehrformeln und Dogmen. Was sie, im Gegensatze gegen die Naturordnung, Uebernatur, Positivität, Offenbarung, Gnade &c. nennen, macht sie zu Lehrdespoten. Der wahre Erzieher weiß von Nichts als von Natur, von der gottgegebenen und gotterfüllten Natur, ihren und seinen ewigen, vernünftigen Gesetzen. Ihn trägt die Ueberzeugung, daß nicht bloß in der äußeren, sondern auch in der innern Natur Alles nach — wenn auch noch nicht überall erkannten und von jeder Thätigkeit nachweisbaren — Gesetzen erfolgt. Er steht durchweg auf dem Standpunkte des Natur- und Gottvertrauens und Gehorsams, in intellectueller Beziehung auf dem des Naturforschers. —

Zweitens hat die Methode an denjenigen ihre Gegner, welche die Willkür lieben, in dem Unterrichte nach Belieben verfahren wollen, ihre Subjectivität gleich einem Götzen verehren und darum die Methode für etwas Subjectives erklären, darum von objectiver Gesetzlichkeit des Verfahrens gar nichts wissen wollen.

Diese Subjectiven sind die eigentlichen Schultyrannen, welche, in ein Lehrercollegium gestellt, jede Einheit der Erziehung und Bildung unmöglich machen, dieselbe principiell zerstören.

Von Gesetzen in der Entwickelung der Menschennatur wissen sie nichts, sie achten die Menschennatur nicht, sie treten sie nach Umständen mit Füßen, „car tel est notre bon plaisir“. Sie halten Pestalozzi für einen gutmüthigen, irrenden Schwärmer, der zu wenig wußte, um etwas Bleibendes schaffen zu können, und der endlich nach Erkenntniß seiner Irrfahrten und seines verfehlten Lebens in Verzweiflung zu Grunde ging. Nach ihrer Meinung ist auch das, was er geschaffen hat, bereits antiquirt, höchstens im ABC-Unterricht zu gebrauchen. Diese Personen sind also bei Pestalozzi noch nicht einmal angekommen.

Drittens gehören zu den Gegnern der modernen Schule, die

bekanntlich nicht von der Kirche ausgegangen, die sich vielmehr im Gegensatze zu ihr entwickelt hat, überhaupt alle diejenigen, welche in dem Festhalten des Bestehenden und Althergebrachten, in dem sogenannten Positiven in Offenbarung und Geschichte, das Heil der Welt erblicken und aus den „Neuerungen" das Zeitverderben ableiten. Gegen das Princip der Anschauung, das Selbstsehen, Selbstbeobachten, Selbsterfahren möchten sie auch zwar wohl gern offen ankämpfen; aber sie fühlen es, daß es nicht mehr geht. Sie leben in abstracten Regionen, fürchten sich daher vor den Resultaten, die entstehen müssen, wenn die Menschen anfangen, selbst zu sehen, selbst zu denken, und wenn die Kinder dazu sogar angeleitet werden sollen. Eine moderne Elementarschule ist ihnen daher ein Heerd revolutionärer Gesinnung und Richtung; ein Elementarlehrer ist, auch wenn er es, wie sie gnädig zugeben, auf seinem beschränkten Horizonte nicht einsehen sollte, principiell ein Revolutionär.* Nach Herrn Stahl ist der Rationalismus die Revolution, und die moderne Pädagogik ist eine Geburt des Rationalismus. Nach ihnen vernichtet das subjective Princip derselben alle Objectivität in der Welt, in der Kirche, wie im Staate, setzt das Belieben des einzelnen Menschen auf den Thron, und statt Gott im Himmel zu verehren, wird der subjective Mensch sein eigner Götze.

Solche Schreckbilder gaukelt man, wie wir wissen, den Machthabern der Welt vor, alle Tage, zu jeder Stunde, in allen Tonarten und Weisen.

Wir sehen nicht, daß die Menschheit vor den Popanzen, die man aufstellt, erschrickt, sie setzt ihren Gang fort — die Schule auch. Wer das Wesen der Menschennatur und das tiefste Bedürfniß in ihr, das Bedürfniß und Streben nach freier Bewegung, Entwickelung und Entfaltung, erkannt hat, erkennt darin den Pharus, dem er zusteuert, unbekümmert um die Folgen, in dem felsenfesten Vertrauen, daß es kein äußeres und kein inneres Glück, weder für die gesammte Menschheit, noch für eine einzelne Nation, noch für ein Individuum, geben kann ohne freie Entwickelung der Menschennatur. Er setzt daher seine Thätigkeit, diesem

---

* Zur Veranschaulichung denke man an das Anathema, das über die Erziehungsweise Fr. Fröbel's gesprochen worden.

Princip gemäß, fort. Komme, denkt er, was da wolle, was auf der Bahn der ungehemmten Entwickelung liegt — er will die Dinge nicht machen, er will sie werden und wachsen lassen. —

Traditionell, überliefernd, anlehrend, vorsagend war die alte Methode; die neue fußt auf der eigenen Wahrnehmung des Kindes. Der Unterschied ist durchgreifend, durchgreifend durch Alles, nicht bloß in der Schule, sondern auch im Leben und in der Wissenschaft. Der ersten zufolge muß das Kind erst lernen, was andere wissen und gewußt haben, bevor es zum Selbstdenken gelangen kann und soll; die Errungenschaft der Vergangenheit muß an es gebracht werden, wenn auch erst dem Wortlaute nach, den das Leben beleben möge, wofür man Gott sorgen lassen könne und dürfe. Der andern zufolge soll das Kind von Anfang an selbst sehen, mit den eigenen Sinnen wahrnehmen; das Thatsächliche, namentlich in der Natur, in seiner Umgebung, soll ihm vorgeführt werden. Dort herrscht das Wort, hier die Thatsache. Beider Methoden Verschiedenheit fließt aus der Verschiedenheit der Weltauffassung und der Stellung des Menschen; sie verhalten sich zu einander, um Alles in Einem zu sagen, wie Autorität und Vernunft, Abhängigkeit und Selbstständigkeit, Glauben und Wissen. An Versöhnung oder Vermittelung beider ist nicht zu denken; die Weite eines Lichtjahres liegt dazwischen; sie sind die alte Welt, die nicht mehr recht lebendig, und die neue Welt, die im Hereinbrechen begriffen ist. —

Wir sind noch nicht am Ziele, auch nicht in Betreff der Methode. Ihre Verbesserung ist eine Aufgabe für jede Zeit. Aber sie ist auf dem rechten Wege, das rechte Princip ist gefunden. Man kann es angreifen, seine Ausbreitung zu hemmen suchen und wirklich hemmen; verloren gehen kann es nur mit der gesammten Cultur. Nachdem es einmal in seiner Richtung erkannt ist, wird es fortbestehen und, nach der Natur jedes lebendigen Princips, nach und nach Alles in die Bewegung mit hineinziehen. Es ist selbst nichts Anderes als das Princip der Bewegung. Bewegende Kräfte dulden keine Ruhe, lebendige Kräfte keinen Stillstand, ein vernünftiger Geist keine blinde Autorität, überhaupt also, da jede Autorität im strengen Sinne des Wortes blinde Unterwerfung

verlangt, keine Autorität. Die Methode des modernen Unterrichts steht daher mit dem althergebrachten Princip der Autorität im directesten Gegensatz. An dieser Stelle wird der Leser die Nothwendigkeit des Kampfes zwischen den Trägern dieser Gegensätze erkennen. Derselbe ist aus einer historischen Wurzel erwachsen, welche in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts die ersten Triebe entwickelte. Der Kampf hat zuweilen geruht, Vermittler haben von Zeit zu Zeit eine Versöhnung versucht; dann aber ist er wieder von Neuem und heftiger entbrannt. Er wird nicht bloß auf dem Schlachtfeld zwischen Pädagogik und Theologie, sondern auf allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens gekämpft. Ist der Mensch ein sich selbst bestimmendes, vernünftig-freies Wesen und soll er es werden, oder ist es seine, von der Natur ihm gesetzte Bestimmung, sich äußeren Mächten zu unterwerfen? Mit anderen Worten: Vernunft oder Autorität? Das ist die große Frage, um die der Weltkampf sich dreht; sein Ausgang wird über die Construction aller Verhältnisse des Lebens, also auch das Schicksal der Pädagogik entscheiden. Den Blick auf die Geschichte des letzten Jahrhunderts gerichtet, sind wir darum nicht bange; er gibt uns die Zuversicht, mit welcher wir in festester Ueberzeugung der modernen Schule und ihrem Princip eine verheißungsvolle Zukunft zusprechen. Das Programm dieser Schule der Zukunft wird dieses sein, wenigstens werden die nachfolgenden Bestimmungen zu ihrem Inhalte gehören:

1) als bleibendes, höchstes Ziel und eigentlicher Endzweck: (allgemeine) Menschenbildung in nationaler Form und individueller Ausprägung;
2) als Grundbeschaffenheit des Individuums: religiöse Gesinnung — Erkenntniß des Höheren, Unsichtbaren, Ewigen, Streben nach dem Idealen, Leben in Ideen;
3) als äußeres Ziel: Unterordnung der persönlichen Interessen unter das Ganze der Menschheit, der Nation, der Gemeinschaft, des Standes, Leben und Streben zum Ganzen;
4) das Mittel: frei-menschliche Entwickelung der Anlagen und Kräfte des Menschen, Geistes-, Gemüths- und Charakterbildung in indibidueller Ausprägung bis zu dem

Grade der Selbsterziehung, Selbstbestimmung und Selbstständigkeit überhaupt.

Dieses Vierfache (Einfache und Harmonische) bezeichnet die Strebeziele aller Erziehungs- und Schulanstalten der ganzen Erde.

Für die deutsche Schule kommt noch besonders hinzu oder verdient besonderer Erwähnung:

5) Fortführung des bisherigen Entwickelungsganges der deutschen Schule, Ausbildung der Methode des formalen (dynamischen, kraftbildenden), rationalen Unterrichts, der Elementarmethode;
6) Leitung der Schule durch Sach- und Fachkenner (eine unabänderliche Forderung, nicht aus Caprice oder selbstsüchtigen Sondergelüsten, sondern aus Pflichtgefühl gegen die große und heilige Aufgabe der Menschen- und Volksbildung, um der Sache willen);
7) gründliche Lehrerbildung und würdige Stellung des Lehrerstandes, auch in äußerer Beziehung (das „auskömmliche Gehalt" also mit eingeschlossen).

Wollen Sie nun noch Einzelnes vernehmen, Sie mögen dasselbe als den Ausdruck subjectiver Ansichten betrachten (das Subject oder Individuum hat ja auch seine Berechtigung), und Sie mögen die Ansichten Ihrem freien Urtheile unterwerfen:

8) allgemeine Durchführung des Princips der Anschauung, Beherrschung alles Unterrichts durch dasselbe;
9) Ausrottung (Exstirpirung) des Gedächtnißkrames;
10) die Schule sei Arbeitsanstalt zur selbstthätigen Herausarbeitung des innern Menschen, durch schaffende Thätigkeit (bete, denke und arbeite!);
11) Nationalschulen — keine Trennung der Kinder nach Ständen und Confessionen (keine luther'sche, keine evangelische, keine katholische Pädagogik);
12) Erziehung zur Gesetzlichkeit in strenger Zucht, Gehorsam und Pietät; (Schlaffheit erzeugt keine Charaktere; wir verlangen von der Erziehung Charaktere in individueller Ausprägung — von abstractem Wesen ist also keine Rede — Individualität und Charakter!).

Summa: Abhängigkeit, Unmündigkeit, Zwang im Denken und

laxe Erziehung — das ist trotz alledem noch vielfach die pädagogische Weisheit dieser Zeit, d. h. die verkehrte Weltordnung, die nimmermehr Männer erzieht. Die richtige Ordnung ist Selbstständigkeit und Freiheit im Denken in Verbindung mit strenger Unterordnung unter das Gesetz. So bildet man sich-selbst-beherrschende Charaktere — eine Wahrheit, welche die Welt nicht mehr oder vielmehr noch nicht versteht. Die Alten bildeten charakterfeste Menschen durch strenge Zucht, obgleich sie von Entwickelung des Geistes wenig verstanden. Beweis genug, daß die Zucht die Hauptsache ist. Aber die ist unter der Verbildung der Zeit in die Brüche gegangen, und — der zweite Factor der Bildung wird erst hier und da angetroffen. Erst dann werden wir ein anderes Geschlecht erziehen, wenn beide Factoren in gleicher Stärke angewandt werden. Dazu ist unter der gegenwärtigen Constellation keine Aussicht vorhanden. Es muß wieder ein Donnerwetter die Menschen zum Ernste stimmen und erschüttern. —

Werfen wir nach dieser Aufstellung der Principien, welchen nach meinem Bedünken die Schule der Gegenwart und Zukunft zu unterstellen ist, noch einen flüchtigen Blick auf die Geschichte des Schulwesens der letzten drei Jahrhunderte, so denken wir mit Erhebung der Männer, welche uns in rüstigem Streben für die Entwickelung desselben vorangegangen sind; wir werden dadurch in dem Vertrauen zur fortgesetzten Entwickelung der Sache, welcher wir unser Leben gewidmet haben, ermuthigt!

Luther — sein Sendschreiben an die Bürger- und Rathsherrn deutscher Städte (1524), seine erfolgreiche Schulvisitation im Kurfürstenthum Sachsen (1527), sein Unterricht der Visitatoren für die Pfarrherrn (1530), sein Sermon über die Pflicht, die Kinder zur Schule zu schicken u. s. w.

Melanchthon und Bugenhagen, seine Helfer;

Wolfgang Ratich, 1571—1635;

Amos Comenius, 1592—1671;

Spener, 1635—1705 und A. H. Franke 1673—1727;

der Engländer Locke, 1632—1704 („Gedanken über die Erziehung der Kinder");

der (Schweizer-) Franzose J. J. Rousseau, 1712—1778;

der Domherr von Rochow, 1734—1805;

Basedow und die Philanthropen (Campe, Salzmann ꝛc.) im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts bis in den Anfang des 19ten.

Heinrich Pestalozzi, 1746—1827.

Dieses sind unsre Hauptsterne am pädagogischen Himmel, unter welchen der Stern Pestalozzi den Glanz ganzer Sternbilder überstrahlt. Wie viele einzelne wären außerdem noch zu nennen, von Valentin Ikelsamer 1520 an bis zu Friedrich Fröbel 1852! Der Genius der deutschen Pädagogik wird ihre Zahl vermehren, und wenn einer untergeht, einen zweiten und dritten am Horizonte heraufführen! —

Friedrich Fröbel, 1782—1852!

Pestalozzi suchte nach Mitteln zur Entwickelung der Grundanlagen des Menschen, welche er von zwei Seiten auffaßte, nämlich von der theoretischen und praktischen. Der Mensch ist ein erkennendes und ein schaffendes Wesen. Für die Entwickelung der Erkenntniß erfand Pestolozzi sein ABC der Anschauung, auf welches er seine Elementarmittel der Zahl, Form und Sprache gründete. Für die Thatkraft suchte er sein Leben lang nach einem ABC der Kunstbildung und praktischen Fertigkeiten. Darin war er weniger glücklich, und dieses zu leisten für das erste Lebensstadium des Kindes, dazu ist Fr. Fröbel berufen gewesen.

Die moderne Elementarpädagogik fußt auf dieser doppelten Basis und kommt so den Grundtrieben des Kindes zu Hülfe. Es will anschauen, die Welt kennen lernen, und es will praktisch thätig sein und schaffen. So wird die erste körperliche und geistige Ausbildung durch Glieder- und Sinnenübungen und durch eine Reihe geist-, gemüth- und charakterbildender Spiele fundirt. Die Reform der Schule geht vom Princip der Entwickelung und der schaffenden Thätigkeit aus. Suche darin, wer dazu Lust hat, „den Mangel an positiven Grundlagen“ und die Keime des „Socialismus und Atheismus“! Die mehrhundertjährige Geschichte der Pädagogik wirft das rechte Licht auf diese Spürkunst. Was Amos Comenius mit seinem orbis

pictus, Rousseau in der ersten Erziehung seines Emil, Basedow mit seinem Elementarwerk wollte, das haben Pestalozzi und Fröbel geleistet. Rescripte werden solche Schöpfungen nicht aus der Welt schaffen. —

Haben wir Ursache zur Besorgniß, wird die Entwickelung der deutschen Schule aufgehalten, der bisherige Fortschritt in Stillstand oder Rückschritt verwandelt werden?

Gar manches deutschen Lehrers (und nicht des schlechteren Mannes) Gemüth ist mit Wehmuth, Niedergeschlagenheit und Verzagtheit erfüllt. Es gedenkt der Erfahrungen der letzten Jahre, der Hoffnungen, die das Jahr 48 hervorrief, des Verschwindens dieser Hoffnungen. Manches Muth ist der Grenze der vollständigen Muth- und Vertrauenslosigkeit nahe gerückt.

Es sei fern von uns, dieses tadeln zu wollen, die Erscheinung ist erklärlich; aber billigen können wir sie nicht, wir halten sie nicht für gerechtfertigt, nicht für begründet.

Werfe der muthlose, verzagt gewordene Lehrer einen Blick auf die Geschichte des Schulwesens seit der Reformation bis heute, was offenbart sich seinem Blick? Stillstand und Rückgang, oder Fortschritt und Entwickelung? Der trostlose Lehrer beantworte sich am Faden der Geschichte nur die eine Frage: Wie stand es mit dem Schulwesen, mit der Lehrerbildung, mit dem Streben der Lehrer 1752 und wie steht es damit 1852? — Wer davon auch nur wenig weiß, den darf man dreist auffordern zur Beantwortung der Frage, ob zur Befürchtung, daß die Entwickelung des Schulwesens und der deutschen Volksbildung aufgehalten oder gar vernichtet werden könne, Grund vorhanden sei?

Die Geschichte einer Nation ist die Geschichte ihres Schulwesens. Ist nun — frage Jeder sich selbst — das deutsche Volk in die Periode der Lethargie eingetreten, überlassen sich die einzelnen Stände und ihre Individuen der Trägheit und der Verzweiflung, oder gewahren wir eine nie gekannte Rührigkeit und Strebekraft auf allen Gebieten der menschlichen Thätigkeit? Ist es auch nur denkbar, daß irgend eine einzelne Macht der Erde diese in der Entwickelung begriffene Lebendigkeit vernichten könnte? Es ist nicht einmal denkbar.

Der niedergebeugte Lehrer könnte sogar seinen Blick auf die Betrachtung seiner Standesverhältnisse beschränken und — der Muth würde wiederkehren.

Gedenke er zuerst eines Factums, nämlich der auf dem Gebiete der Volksschule und des Elementarunterrichts erscheinenden Zeitschriften in unsern Jahren und Tagen!

Wander hat sich einmal die Mühe genommen, in seinem „pädagogischen Wächter" sämmtliche, seit drei Jahrhunderten in Deutschland erschienenen pädagogischen Blätter aufzuzählen; man hat daran doch einen Maßstab. Wie viele bringt er in diesem langen Zeitraume zusammen? Noch nicht 200. Diese Zahl ist nicht gering und sie deutet auf andauernde pädagogische Thätigkeit; aber reicht im einzigen Jahre 1852 die Zahl 50 hin, wenn wir sämmtliche, entweder ausschließlich oder theilweise dem Volksschulwesen gewidmete Zeitblätter aufzählen? —

Gedenke der entmuthigtste Lehrer einer zweiten Thatsache: des „allgemeinen deutschen Lehrervereins". Wovon gibt er Kunde? War eine solche Erscheinung in der Vorzeit auch nur möglich? Tauchte sie damals in einem einzigen Kopfe auf? —

Die Lehrer sind die Schule. Was darf man daher, wenn jene nicht nachlassen, von dieser erwarten? — Wenn dieses Alles nun unleugbar wahr ist, so dürfen wir auch sagen, was daraus folgt.

Es folgt daraus, daß weder der einzelne Lehrer, noch viel weniger der ganze Stand nachlassen darf.

Jenes wäre eine einzelne Schmach, dieses wäre eine geschichtliche Anomalie und eine allgemeine Schande. Sie wird nicht über den Lehrerstand kommen.

Daß viele Lehrer und nicht selten und sonderbar (?) gerade diejenigen, welche 1848 den Mund am weitesten aufthaten, das Streben nach persönlicher Fortbildung und nach der gemeinsamen Entwickelung der Schul- und Lehrerinteressen daran gegeben haben — diese Thatsache ist nicht zu bestreiten, und wir dürfen das Auge nicht vor ihr verschließen. Wir dürfen, wir müssen sie offen tadeln. Wie ihnen 48 die Mäßigung fehlte, so fehlt sie ihnen auch jetzt. Die mit Energie, aber nicht ohne Mäßigung, vor 48 die Sache der Schule vertraten, eben dieselben stehen noch auf dem Plane,

nach wie vor mit Consequenz, abermals nicht ohne Mäßigung. Diese Eigenschaft fehlt nie der wahren Kraft; sie macht sie anhaltend und dauernd. Und darum rufen wir jetzt die in ihrer Verzagtheit und in ihrem Mißtrauen gegen den Geist des Volkes unmäßigen Lehrer zur Mäßigung und zu neuem Vertrauen, zuerst zu sich selbst, demnächst zum Geist der Zeit und speciell zum Anschluß an die Vereine der Lehrer und zur Unterstützung Derer, von welchen eine belebende Kraft ausgeht, auf. Es geschieht in ihrem eigenen, wie im Interesse der Sache. Wer sich aufgibt, der wird aufgegeben; wer seine Sache verläßt, dem kehrt auch sie den Rücken. Der einzelne Lehrer steht schwach da, er wird im Allgemeinen weder von der Achtung der Welt, noch von festem Besitz- und Eigenthum getragen, Ihr wißt das besser als ich, Ihr wißt darum, wo seine Stärke nicht zu suchen ist. Aber ich weiß auch, wo seine Stärke zu finden ist — der für sich Ohnmächtige wird mächtig durch Anschluß an Andere, die nicht ohnmächtig sind.

Was ist demnach zu thun? Das ist überall die Hauptfrage, die aber hier fast keiner Antwort mehr bedarf. Aber ich muß es doch mit zwei Worten sagen.

Benutzet jede Gelegenheit zu Eurer Fortbildung, schöpfet aus den pädagogischen Lebensquellen!

Zu den letzteren rechne ich die pädagogischen Blätter, Zeitschriften, Zeitungen, Journale.

Um deren Bedeutung zu ermessen, braucht man nur zu bedenken, wo wir ständen ohne sie, wohin wir gerathen würden, wenn sie sämmtlich aufhöreten.

Es ist in dieser Beziehung für jedes Bedürfniß gesorgt.

Beobachtet die Wirkung dieser Blätter auf Euch selbst! Regen sie Euch an, bringen sie Eure Gedanken in Fluß, erhöhen sie Eure Geschicklichkeit im Berufe, fühlt Ihr Euch durch sie mehr und mehr für denselben gewonnen, steigern sie in Euch die Freudigkeit, für Wahrheit, Licht und Recht zu streiten: so sind das die rechten Blätter für Euch, wählet sie und verbreitet sie! Die Euch aber in den Schlaf singen wollen, die überlasset Andern! Ihr könnt jene und diese an einem einzigen Merkmale unterscheiden, auf welches die Frage hindeutet: Gönnen sie euch freie Ent-

wickelung in jeder Beziehung, oder wollen sie euch binden und fesseln? Ich meine, die Antwort darauf, nicht aus dem klügelnden, nach Außen hinschielenden, klug und pfiffig berechnenden Verstande, sondern aus dem Gemüthe heraus, entscheidet, und der Mann handelt nach dieser Entscheidung. Es ist eine Schande, von Andern Vieles, oder auch nur Dieses und Jenes zu fordern und — selbst nichts zu thun. Möge diese Schande keinen deutschen Lehrer fernerhin bedecken! —

Der Lehrerberuf ist ein innerer; der Lehrer hat den inneren Menschen zu bilden, auf äußere Zustände hat er direct nicht zu wirken. Aber der Geist bildet die Welt, bildet die Welt um. Von wem geht daher die Umbildung der Welt aus, wenn man weiß, wer den Geist bildet? Und wie sollte es daher noch eines Weiteren bedürfen für denjenigen, welcher seinen (wenn auch noch so kleinen) Beitrag liefert zur Umschaffung der Welt? Entwickele den Geist der dir übergebenen Kinder, und du entwickelst die Welt!

Du trägst dazu bei, die gesammte Schule thut selbst nichts mehr, sie trägt dazu bei. Es gibt noch viel andere, noch ganz andere, und, müssen wir sagen, was für Momente der Gestaltung der Weltzustände! Wir tragen dazu bei, das genügt uns. Dem Lehrer ziemt nicht bloß die Bescheidenheit, sondern sie ist mit seinem Wesen, wenn es rechter Art ist, nicht verbunden oder gar äußerlich angehängt, sondern ist ein Theil seines Wesens. Kein Anderer fühlt wie er die Schwere des Gedankens, wie langsam sich die Dinge entwickeln; keiner fühlt wie er die Schwierigkeit und Schwere des Berufs, den Geist zu entwickeln. Was Wunder, daß die Gesammtheit so langsam fortschreitet! Aber sie schreitet fort, und daß sie fortschreitet, ist mit eine Wirkung der Thätigkeit der Lehrer. „Wer die Schule hat, hat die Zukunft", ist ein übertreibendes und darum unwahres Wort, auch von keinem Lehrer gesprochen, wenn auch von manchem nachgesprochen. In zutreffenderem Sinne könnte man sagen: wer die Kirche hat, hat die Zukunft — wer die Soldaten hat — hat die Zukunft — wer das Geld hat, hat die Zukunft u. s. w.; die Schule liefert einen Beitrag zur Gestaltung der Zukunft, das ist die Wahrheit und es ist damit genug. Wenn man dereinst die

Bedeutsamkeit dieser Mitwirkung mehr und mehr erkennt und diese Bedeutsamkeit verstärken will, dann wird die Schule mehr leisten, als sie jetzt vermag. Je mehr die Cultur, die allgemeine Bewegung und Entwickelung, steigt, desto höher wird man die Schule schätzen. Da nun unleugbar die Erregung und Bewegung der Völker steigt, was zagen wir noch? —

Die Bildung ist schon in Kreise gedrungen, welchen sie früher verschlossen war. Man blicke in die Stuben der Bürger und der Bauern, vieler Bauern! Sind sie überall noch, wie ehemals, philiströse Spießbürger, engherzige Zunftgenossen, verthierte Halbmenschen? Was zaget ihr denn? Es gibt kein kostbareres Gut als Bildung, jedes andere hat ohne sie keinen Werth. Diese Ueberzeugung greift immer mehr um sich, drängt sich allen Ständen auf. Wer davon ergriffen ist, der wird es auch sicherlich über sich gewinnen, für die Bildung seiner und Anderer Kinder Opfer zu bringen, Geld herzugeben. Und daran fehlte es bisher eigentlich allein noch. Die übrigen Mittel zur Bildung: Kenntnisse und Erkenntnisse und die Methode, diese geistbildend an die Kinder zu bringen, waren da; es fehlte und fehlt nur an den äußeren Mitteln, den Metallen. Diese waren auch da, nur nicht in rechtem Maße für die Schule. Die gestiegene und steigende Bildung wird ihr dieselben verschaffen. Diese Gewißheit muß die Lehrer in Betreff des Fortschrittes des Schulwesens beruhigen und mit neuem Vertrauen erfüllen. Wird demselben endlich grundmäßig und für immer aufgeholfen, dann mögen die Finsterlinge aller Länder mit den Jesuiten an der Spitze aufstehen und einen nächtlichen Feldzug gegen die Bildung eröffnen. Das Licht besiegt die Finsterniß; sie flieht aber auch nur vor ihm. Das weiß sie und darum haßt sie das Licht. Alle andern, gegen die Jesuiten aufgerufenen und aufzurufenden Mächte werden sich als machtlos gegen sie zeigen. Die Oberkirchenräthe aller Länder mögen Proklamationen gegen sie erlassen und ihre Diener Pfeile gegen sie abschießen; dieselben werden sich als stumpfe Waffen erweisen. Aber die Bildung, die Erkenntniß, das Licht! Darum denken wir daran, ihm die Fenster und Thüren der Schulen zu öffnen. Mögen sich ganze Jesuitenheere an einer im Licht erzogenen Jugend versuchen — es wird vergebens

sein! Das wissen die schlauen Köpfe auch sehr gut; darum geht ihr tiefstes Trachten nach der Schule. Erst dann, wenn ihnen das gelingen sollte, wird die Gefahr der Verfinsterung und Versumpfung des deutschen Lebens groß. Aber selbst dann verzweifeln wir noch nicht. Wenigstens versuchen wir vorher einen verzweifelten Kampf, zu dem man sich durch nichts Anderes erfolgreich rüsten kann als durch Bildung.

Was werden nach alledem die Lehrer denken, was werden sie thun?

XIII.

Ueberwundene Gegensätze.

Ueberwunden ist

1. der Dualismus und Gegensatz zwischen dem Diesseits und dem Jenseits. — Das Jenseits ist die Fortsetzung des Diesseits; das ruht auf Analogie und Glauben. Das jetzige Leben verhält sich zum folgenden wie das Leben des Fötus zu dem nachherigen an dem Lichte des Tages. Der Fötus mag vom nachfolgenden Leben solche Träume und Ahnungen haben, wie wir vom Leben jenseits jener Kluft, über welche keine Brücke zurückführt. Das Daß ist dem unzweifelhaft, welcher an eine selbstständige Substanz der Seele glaubt; von dem Wie weiß kein Sterblicher etwas. Aber daß es sich an dieses Leben anreiht, aus demselben hervorgeht, eine Fortsetzung desselben ist, folglich keinen Widerspruch mit demselben bildet, ist gewiß. Das Gegentheil ist undenkbar. Es gibt verschiedene Arten des Seins, nach den jedesmaligen Bedingungen; aber es gibt keine zwei Leben, sondern nur ein Leben.

Ueberwunden ist

2. der Gegensatz zwischen Heiligen-Geschichte und Profan-Geschichte, heiligem Lande und unheiligem Land und ähnliche.

In Menschenleibern wandeln keine Heilige umher und keine Teufel. Es finden unter den Menschen gradweise, keine artweisen

Unterschiede statt. Von dem Schlechtesten bis zum Besten gibt es unzählige Zwischenstufen und Uebergänge. Alles Große, Erhabene, Herrliche ist dem Gutgesinnten heilig, und groß ist Alles, was das Wohl des Menschengeschlechtes fördert. „Die Stätte, die ein guter Mensch betrat, ist eingeweiht." Heilig und profan sind nicht Orte, Geschichten u. dgl. m., sondern nur Gesinnungen, und Jeder kann sie bewähren.

Ueberwunden ist

3. der Gegensatz von Staat und Kirche, nämlich der Kirche, die, wie sie soll, dem Leben dient. Wie es nur ein Leben gibt, so soll auch Alles diesem einen Leben dienen, Alles in Harmonie und organischer Verbindung stehen. Wo noch zwischen Staat und Kirche oder leider! Kirchen ein Gegensatz stattfindet, da bestehen sehr unvollkommene Zustände, welche durch die Bildung allmählig aufgehoben werden. Schon jetzt existirt er nicht mehr in dem Gedankensystem der Fortgeschrittenen. Man ist nicht heute ein Staatsbürger und morgen ein Mitglied der Kirche, sondern man ist alles Beides stets zugleich, oder gar nicht.

Ueberwunden ist darum auch

4. der Gegensatz zwischen Sonntag und Werktag.*

Der wahre Mensch denkt und handelt nicht irdisch und sinnlich und gemein sechs Tage in der Woche und dann einen Tag himmlisch und göttlich, sondern er denkt und handelt in der einen und gleichen menschlich-würdigen Weise und Absicht. Der rechte Arbeitstag ist der rechte Gottestag, ein rechtes Stück Arbeit der beste Gottes- und Menschendienst,** und die auf dasselbe verwandten Stunden kann man als „Stunden in höherem Dienste" betrachten. Solches Gefühl hat auch Jeder, der jemals schaffend, sei es äußerlich oder innerlich, gewirkt und gelebt

* Daß daraus nicht folge, man solle den Sonntag abschaffen, bedarf keines Wortes. Im Gegentheil, der Sonntag ist eine treffliche, göttliche Einrichtung.

** Der Umstand, daß die Berliner Schuldeputation Fortbildungsanstalten am Sonntage für Lehrlinge, Gesellen 2c. in „weltlichen Dingen" errichtet hat, erregt fortwährend den Zorn und den Fluch („gottselige Flüche") der Frommen. „Der Fluch solchen Kirchenraubes wird auf die Häupter derer fallen, die ihn verübt 2c., hieß es in den „Fliegenden Blättern".

hat. Gegen solches unmittelbare Gefühl vermögen falsche Lehren und Theorien nichts.

Ueberwunden ist

5. der alte Gegensatz von Theorie und Praxis.

Jede sich auf Dinge des Lebens beziehende Theorie, die sich nicht anwenden läßt, ist keine wahre, sondern falsche Theorie, und was in wahrer Theorie, d. h. in Gedanken, richtig ist, kann in der Praxis nicht falsch sein. Nur die gemeine Praxis verwirft, was sich über sie erheben, was sie läutern will. Wahres Denken und wahres Leben sind nicht Zwei- sondern Einerlei.

Ueberwunden ist

6. der Gegensatz von Geistlichen (Priestern) und Laien. —

Dieses ist schon eine mehr als dreihundert oder vielmehr achtzehnhundert Jahre alte Lehre, doch bis heute mehr dem Worte, der schlechten Theorie, als der Wirklichkeit nach gültige Lehre; aber sie existirt im Bewußtsein aufgeklärter Menschen. Kein Mensch kann ein Mittler sein zwischen Gott und den Menschen, Keiner für den Andern einstehen, und das leisten, was Jeder selbst zu leisten hat. Keiner hat das Recht, zum Andern zu sagen: dies mußt du glauben, jenes verwerfen, ich bin ein untrüglicher Ausleger und Denker. Jeder hat Prüfungsrecht und, dazu befähigt, Prüfungspflicht. Keiner wird gerichtet nach eines Andern, sondern nach der eignen Ueberzeugung. Mag sich, wer dazu Lust hat, in geistigen und geistlichen Angelegenheiten eines Rathgebers oder Beichtvaters bedienen; der Beichtvater wird nicht für ihn einstehen, was er selbst verschuldet. Sünden vergeben kann kein Sterblicher; die Sünde wird nicht durch Andere, wird nur getilgt durch Aenderung der Gesinnung und des Lebens. Selbst ist, auch in diesem Stücke, der Mann.

Ueberwunden ist

7. der Gegensatz zwischen Adligen und Bürgerlichen, wie zwischen Literaten und Nicht-Literaten.

Was in jener Beziehung im Jahre 1848, als die geheimen Gedanken und Ansichten der Menschen an das Licht kamen, die Parlamente in Frankfurt und Berlin beschlossen, es war die Meinung

des aufgeklärteren Theils der Nation, und für diesen ist kein Grund eingetreten, seitdem die Meinung zu ändern. Geadelt wird der Mensch durch seine Gesinnung, nicht durch einen Blutstropfen, und unter manchem härenen Gewande klopft das Herz eines wahren Edelmannes.

Fast eben so nichtig wie jener Gegensatz ist der zwischen Studirten und Nichtstudirten. Jene haben Gelegenheit gehabt, sich eine umfassendere Bildung anzueignen als diese. Aber besitzt sie darum Jeder von Jenen, Keiner von Diesen? Wie steht es darum mit der Meinung, mit der jeder Literat auf jeden Illiteraten hinabsieht? Eitel Hochmuth und Anmaßung und das gerade Gegentheil der wahren Bildung. Reich sein an Wissen ist schön und gut; aber es gibt höhere Dinge als umfassendes Wissen, und aufblähendes Wissen ist der schädlichsten Dinge eines. Wer so viel weiß und kann, als zum menschenwürdigen Leben erforderlich ist, der weiß genug, und wer es lebt, steht dem Ersten und Höchsten gleich. An der sich blähenden Gelahrtheit geht man lachend vorüber.

Ueberwunden ist nach alledem

8. der Gegensatz zwischen geistlichem und weltlichem Lehrer, zwischen dem Lehrer der heiligen und der profanen Geschichte, zwischen dem Lehrer des Ewigen und Unendlichen und dem Lehrer des Vergänglichen und Irdischen.

Jeder rechte Lehrer lehrt das Wahre und Gute, er steht allüberall im Dienste des Wahren und Guten, er trägt sein Theil bei zur Ausrüstung des Einzelnen und des Ganzen zu einem bessern, veredelten Dasein. Alles, auch das scheinbar Kleinste, was das menschliche Dasein erhöht, ist aller Anerkennung, alles Preises würdig. Keiner ist berechtigt, wegen seines Berufes einen Vorzug vor dem Andern in Anspruch zu nehmen. Der Werth des Menschen liegt in seiner Gesinnung, sie bestimmt seine Würde. Wer Wahres und Gutes lebt und lehrt, lebt und lehrt Gottes Würdiges, lebt und lehrt göttliche Dinge, welche ein Leben in Gott und nach seinem Willen ermöglichen und erwirklichen. Religion ist Verknüpfung mit ihm. Alles wahre Leben, alles wahre Lehren ist darum Religion, jeder wahre Lehrer ein Religionslehrer. --

Unser Zeitalter erheischt eine neue, ihm gemäße Art der Jugenderziehung. Denn die heranwachsende Jugend soll in die Welt, wie sie ist, passen, in sie eingreifen und dieselbe fortbilden.

Theilweise ist Solches geschehen, aber auch nur theilweise.

Die Pestalozzi'sche Methode arbeitet auf die Selbstthätigkeit des Individuums und in deren Gefolge auf Selbstregierung hin. Leider aber ist sie nicht überall hingedrungen, nicht consequenter Weise ausgebildet, nicht auf alle Unterrichtsgegenstände angewandt worden. Außerdem hat man ihre Ausbildung durch Festhalten veralteter Methoden, durch ungenügende Ausbildung der Lehrer und durch Verdächtigung ihrer Tendenzen zu beschränken gesucht. Der der Bildung feindselig gesinnte Theil des Clerus ist dabei besonders thätig gewesen und ist es noch, jetzt consequenter, compacter und bewußter, mehr denn je. Es hat das Ansehen, als werde man hier und da systematisch gegen sie Sturm laufen und zu dem alten mechanischen, verdummenden Lern- und Abrichtungssystem wieder zurückkehren.

In den höheren Unterricht sind die Verbesserungen des Elementarunterrichts fast gar nicht eingedrungen. Zwar gibt es in den betreffenden Anstalten auch Lehrer, welche, getrieben von dem anregenden Geist der Zeit, sich auf die Erweckung der formalen und productiven Kräfte verstehen und dieses für die Hauptzwecke ihres Berufs halten; aber die Mehrzahl der Lehrer, ohne alle methodische Anleitung roh in das Amt eintretend, ist bei dem alten System, dessen Charakter in Vor- und Nachmachen, in Vordociren, Nachschreiben und gedächtnißartigem Lernen und in der Aufnahme einer Masse von zu großem Theile geistlosem und unbrauchbarem Wissen besteht, stehen geblieben, indem die betreffenden Lehrer sich dabei sehr wohl, die Schüler aber um so übler befinden. Auf diesem Gebiete des Unterrichts thut eine totale Reform des Unterrichts Noth.

Die Realschulen sind Produkte der neuen Zeit, entsprechen aber in ihrer Thätigkeit und Wirksamkeit bei Weitem noch nicht den Erwartungen und den an sie zu machenden Forderungen.

Das Hauptübel, an dem sie kranken, rührt davon her, daß ihre Lehrer — hier und da die der Elementarklassen ausgenommen —

nur eine akademisch-wissenschaftliche, keine praktisch-technische Vorbereitung zu ihrem nicht theoretisch-wissenschaftlichen, sondern praktischen Bildungsberufe empfangen haben. Das verderbliche Vorurtheil, daß ein reiches Wissen zum Lehrerberufe befähige, grassirt auch hier, und wenn es auch, durch niederschlagende Erfahrungen belehrt, hier und da wankend geworden, so ist es doch noch nicht in dem Grade erschüttert, daß man die absolute Nothwendigkeit empfunden hat, für eine wirkliche, direct-praktische Vorbereitung der Lehrer zu sorgen.

Mit diesem Unglück und jenem verderblichen Glauben an das, meist nur receptiv dem Geist aufgezwungene Wissen hängt die Meinung zusammen, daß es auch in der Realschule auf ein möglichst breites und umfangreiches Lernen ankomme. Man findet daher noch auf den Lectionsplänen nicht nur Objecte des Unterrichts, welche genügend nur in dem Leben erlernt werden können, sondern man lehrt dieselben auch in einem Umfange und in einer Ausdehnung, daß der jugendliche Geist dadurch nicht genährt und gestärkt, sondern abgestumpft, oft erdrückt wird. Die Frische, Selbstthätigkeit, Lernlust, Strebkraft und die Energie des Charakters müssen darunter leiden. Die Zeit aber fordert, um es mit einem Worte zu sagen: energische Menschen, welche die Entwickelung der in Gährung begriffenen Zeitmomente zu fördern vermögen.

XIV.

Aeußere Autorität oder innere Selbstbestimmung?

Es kann Einer meinen, es sei wohlgethan und consequent, um der Erziehung und Bildung zur freien Selbstbestimmung willen das Princip der Autorität gänzlich zu verlassen, sich dem Schüler gleich zu stellen und über Alles sein Urtheil herauszufordern. Es kann Einer meinen, daß es heiße für's Leben bilden, wenn man die Fragen, welche die Jetztlebenden in Parteien spalten, in der Schule ventilirte und die Jugend dadurch für die Bewegung und Entwickelung gewänne. Es kann Einer meinen, durch Verpflanzung constitutioneller und democratischer Einrichtungen in die Schule für das Princip der Democratie oder Gleichberechtigung zu wirken und sich durch das Alles als einen Lehrer der Neuzeit darstellen zu wollen.

In diesen und ähnlichen Versuchen und Versuchungen stecken die größten Irrthümer und Verirrungen.

Autorität, oder Selbstbestimmung? gewiß, in dieser Frage liegt der Streit der Welt beschlossen, der Weltstreit in der Religion und auf dem Gebiete der Politik und des öffentlichen

Lebens. Der eine Theil der Menschen will die Autorität, ihre Festhaltung oder, wenn es sein muß, Zurückführung, der andere Theil will sich selbst bestimmen und sich regieren. Es kann keine Frage sein, welchem dieser beiden Theile die Zukunft gehören wird, darum auch keine Frage, wofür und in welchem Sinne zu erziehen ist.

Aber man muß sich nur recht verstehen.

Recht verstanden, soll der Mensch sein ganzes Leben lang einer Autorität folgen, und zwar als mündiger, gereifter Mensch der Autorität oder dem Gesetze der Vernunft. Dafür also ist der Mensch zu erziehen. So lange derselbe ein Kind, ein Schüler, ein unreifer Mensch ist, sind Vater, Mutter und Lehrer seine Autoritäten. Und, wohl gemerkt, die ganze Schule, die Schule als solche, soll dem Schüler als Autorität dastehen und von den Eltern ihnen als solche dargestellt werden. Wehe der Schule, den Kindern und den Eltern, wenn diese die Schule und den Lehrer vor den Kindern und mit den Kindern kritisiren, anatomiren und seciren — etwa in der Meinung, dadurch deren freies Urtheil zu bilden und über veraltetes Zopfthum zu erheben! Die Schule soll dem Kinde eine Autorität sein, es soll sie mit Respect und Ehrfurcht betreten und in diesen Gesinnungen und Gefühlen in ihr verweilen. Der Lehrer soll ihm überhaupt eine Autorität, er soll ihm daher auch eine äußere sein. Er hat es gesagt — Er will es so haben: das ist dem guten, braven Schüler, besonders dem Kinde, genug. Denn Vertrauen, Pietät und Gehorsam müssen in der Schule herrschen, und dieser muß aus jenen reinen und edlen Quellen fließen. Eine pietät- und zuchtlose Schule ist keine Schule, sondern eine Mördergrube.

Aber was thut der Lehrer, welcher zur freien Selbstbestimmung und dadurch zum Princip der Neuzeit erziehen will?

Allmählig sehen die Schüler das Richtige und Gute, kurz das Vernünftige der Schuleinrichtung ein, und nun gehorchen sie nicht bloß mehr aus Gewohnheit, sondern aus Erkenntniß. Aber die Schule bleibt als Autorität stehen, für denjenigen als äußere Autorität, für welchen dieses nöthig ist. Es gibt Menschen, die nicht so weit kommen, daß sie das Vernünftige vernünftiger Einrichtungen in Natur und Staat einsehen; für sie hält man das

Princip äußerlicher Autorität aufrecht. Außerdem arbeiten die Schüler in einer Schule der Neuzeit durch alle Veranstaltungen ihre Natur heraus, sie gelangen in den Besitz und zum Bewußtsein ihrer Kräfte, sie lernen allmählig sich selbst regieren und bestimmen. Da tritt der Lehrer mit seiner äußeren Autorität zurück, er läßt die Gründe walten und herrschen, und er bleibt den Schülern Alles, was er ihnen durch die Macht seiner Persönlichkeit sein kann — wenn das Verhältniß rechter Art, d. h. der Lehrer der rechte Mann ist, lebenslänglich eine moralische Autorität. Darauf muß es ganz besonders die Lehrerbildungsanstalt, darauf muß es der einzelne Lehrer bei seiner Selbsterziehung selbst anlegen.

Habe ich mich durch diese Worte deutlich ausgedrückt, so habe ich gesagt, wenigstens sagen wollen: die Schule muß dem Schüler eine Autorität sein und zwar unter allen Umständen und Verhältnissen; der Schüler soll dem Lehrer gehorchen und zwar unter allen Umständen; der Lehrer soll ihm eine Autorität sein, zunächst eine äußere und diese bleiben, so lange es nöthig ist, demnächst eben eine innere und moralische werden; des Gehorsams richtigste, tiefste und reinste Quellen sind Vertrauen und Pietät; nur wo diese nicht möglich oder nicht vorhanden sind, da mag der Gehorsam die Folge äußerer Autorität sein. Denn zum Gehorsam und in Gehorsam muß der Mensch erzogen werden. Er soll sein ganzes Leben lang Gesetzen gehorchen: den bürgerlichen, den Vernunftgesetzen. Der entwickelte, durchgebildete, freie Mensch gehorcht diesen am Consequentesten und Treuesten, und diese innere Treue ist da am Nöthigsten, wo die freiesten Verfassungen existiren. Darum gelten die großen Worte: Je freier die Lebenseinrichtung ist, desto strenger müssen die Gesetze beobachtet werden; je freier der Staat, desto strenger muß die Jugend zum Gehorsam gegen die Gesetze erzogen werden; wer befähigt werden will, sich und Andern Gesetze zu geben, zur Vernunft und freien Selbstbestimmung zu erziehen, muß in der Beobachtung der Gesetze, des freien Staats wie der Vernunft, selbst ein Muster sein.

Aus diesen kurzen Sätzen möge der Leser erkennen, wie weit

ich davon entfernt bin, in Willkür und Ungebundenheit, Unordnung und Frechheit die Jugend dieser Zeit zur Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstregierung zu erziehen; ob ich gewillt sein könne, das Princip der Autorität in der Schule aufzuheben; ob ich es für rathsam erachten werde, die Fragen des Lebens mit den Unmündigen zu discutiren. Die auf solche Abwege kommen, kennen weder die Natur der Kinder, noch die Gesetze der Entwickelung. Wer das Eine und das Andere kennt, weiß, daß das Kind, nämlich das gute Kind, der Unmündige, nämlich der wohlgebildete, unerzogene Unmündige, sich nur wohl fühlt, wo er sich unter dem Schutze und unter der Leitung einer Autorität weiß, einer Autorität, die das Rechte will und ausführt; weiß, daß ein Kind zum Gehorsam und in Gehorsam erziehen heißt: es zur Stärke und innern Kraft erziehen; weiß, daß die einstige, willige und freudige Befolgung der Vernunftgesetze die Gewöhnung zum Gehorsam gegen die Vernunft in Vater, Mutter und Lehrer voraussetzt; weiß, daß die Erziehung in Gehorsam, Ehrfurcht und Pietät nicht bloß gesunde, sondern auch starke und energische Charaktere erzeugt; weiß, daß man nicht dadurch für das Leben erzieht, daß man die Fragen des Lebens in den Kreis der Schule hineinzieht und das, was den Erwachsenen interessirt und bewegt, mit den Unerwachsenen und Unreifen behandelt; sondern er weiß, daß man durch die innere, naturgemäße Entwickelung der jugendlichen Kräfte, durch deren Uebung an passenden, in der Schule zu bewältigenden Stoffen, also durch sich selbst und an sich selbst zur dereinstigen freien Selbstbestimmung und Selbstregierung erzieht. Daß Letzteres das Ziel ist und bleibt, versteht sich von selbst, Alles muß darauf angelegt werden, und nur derjenige, der dieses versteht und diese Beziehung überall im Stillen vor Augen hat, ist ein würdiger Lehrer dieser Zeit; aber ich muß es wiederholen und sagen: wer dieses erreichen will durch Beseitigung der Gesetze für Ordnung und Zucht, erreichen will durch Freierklärung unreifer Menschen, Emancipation der Unmündigen; erreichen will durch Aufhebung der von der Natur, äußerlich wie innerlich, gesetzten Unterschiede zwischen Jung und Alt; erreichen will durch Aeußerlichkeiten dieser oder jener Art, durch Reden, Redensarten und Phrasen, diese oder jene nach-

gemachten Institutionen, kurz durch künstlich ersonnene Mittel, durch tendenziöse Richtung und Bildung, statt auf dem Wege natürlicher, die Kräfte anregender, entfesselnder und stärkender Entwickelung, welche von selbst, ohne irgend ein Wort, ja ohne Absicht, zu Allem führt, was natürlich und gut ist; kurz also, wer der Neuzeit, ihren Erwartungen und Forderungen dienen will durch künstliches Machwerk irgend einer Art, oder wer überhaupt die Zeit und die Menschen machen, und nicht wachsen und werden lassen will: der gehört eben selbst zu denjenigen, die er bekämpft, zu unsern Gegnern, deren Verkehrtheit eben darin besteht, daß sie die Menschen und die Dinge machen wollen — und er versteht, wie ich sagte, von Menschennatur, Jugendentwickelung und Glück nicht das Geringste. Gott bewahre uns vor solchen Verirrungen! Den Abscheu davor sauge ich nicht aus den Fingern, sondern ich habe davon Einiges im Leben gesehen. Beim Zeus, lieber die alten, ehrbaren, von der Jugend gefürchteten Zopf- und Prügelmeister, als die alle Zucht und Ordnung aufhebenden, zur Kritisir- und Schwatzsucht anleitenden Räsonneurs! Wahrhaftig, diese werden alles Andere eher hervorbringen, als was sie im Munde führen: eine neue, bessere Zeit. Ohne Gesetzlichkeit, Ordnung, Zucht, Gehorsam, Autorität, Anstrengung, Vertiefung, Stille, Hingebung, Treue und die damit verbundenen Eigenschaften gibt es kein Jugendglück, gibt es keine Erziehung zur Selbstständigkeit und Freiheit. Ja, wenn sich diese großen und hohen Dinge durch Reden und Räsonniren heraufzaubern ließen, traun, wir wären reich daran; sie gedeihen aber nur in Kraft und Stille auf dem Wege naturgemäßer Anregung und Bildung. Wer sie anbahnt und zeitigt und zwar, was immer wiederholt werden muß, auf dem Wege der Natur, also von Innen heraus, wie von selbst und darum mit Nothwendigkeit und Unvermeidlichkeit, so daß die Früchte gar nicht ausbleiben können: der ist ein Lehrer dieser Zeit, ist ein Lehrer der Zukunft.

Der Charakter unserer Zeit ist das Ringen nach selbstständiger, freier Entwickelung und Thätigkeit nach allen Seiten, Bedürfnissen und Richtungen der menschlichen Natur. Hat man dieses einmal erkannt, so erkennt

man auf den verschiedenen Feldern der Bewegung die Herrschaft desselben Princips, und man ist dann im Stande zu beurtheilen, ob Etwas, das erscheint, dem Geiste der neuen Zeit gemäß ist, oder ob nicht.

Wir stehen mitten in dem Kampfe zwischen dem Alten und dem Neuen. Die allgemeine Bewegung der Geister, der Einzelnen und ganzer Völker, deutet darauf hin. Es ist wie zu Christi Zeiten. Noch können wir — wie bereits mehrmals erwähnt — nicht sagen, daß „Alles neu geworden", aber so viel steht fest: es „will nicht Abend werden", sondern eine neue Morgenröthe erhebt sich über dem Menschengeschlecht. Die Zeichen der Zeit zu Jesu Zeiten passen auf unsere Zeit, Schleiermacher hat sie richtig gedeutet.*

Wie es in solchen Zeitläuften zu geschehen pflegt, streiten die Parteien auf das Heftigste mit einander, und die alten Gespenster, die man für verscheucht glaubte, versuchen noch einmal ihre Kraft und Macht. Die Geschichte lehrt, daß das eine vergebliche Anstrengung ist. Mit dem ersten Hahnenschrei heißt es unwiederruflich: „Fort mußt du, deine Uhr ist abgelaufen".

---

* „Die Blinden sehen, die Lahmen gehen, die Aussätzigen werden rein, die Tauben hören, die Todten stehen auf, den Armen wird das Evangelium gepredigt."

Dies ist das Merkmal. Wie deutet es Schleiermacher, nach seinen Schriften ein Zeit-Prophet?

1. Wenn lang genährte Vorurtheile endlich zu schwinden anfangen — die Blinden sehen.
2. Wenn gelähmte Kräfte sich neu beleben — die Lahmen gehen.
3. Wenn das sittliche Verderben erkannt und tief empfunden wird — die Aussätzigen werden rein.
4. Wenn tausendmal verkündigte, aber immer überhörte ernste Wahrheiten endlich Eingang finden — die Tauben hören.
5. Wenn das Veraltete und Abgestorbene einem neuen frischen Leben Platz macht — die Todten stehen auf.
6. Wenn die ewigen Rechte des Menschen in jedem Menschen, auch dem ärmsten, erkannt und geehrt werden, und so eine Kraft von Unten nach Oben, das ganze Volk begeisternd, durchdringt — den Armen wird das Evangelium gepredigt.

„Das Alte sinkt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben sproßt aus den Ruinen."

Unsere Sache muß dabei die sein, daß wir — ein Jeder nach dem Maße seiner Kraft — der jetzigen Zeit Bahn machen, und hinzugezählt werden zu denjenigen, welche den Sieg der Humanität und den allgemeinen, allseitigen Fortschritt des Menschengeschlechts begründen helfen.

„Wanderer, stehe still!"

Diese Worte pflegt man auf alten Grabsteinen zu lesen. Sie sollen an das memento mori erinnern. Wir können sie in diesem Sinne nicht gebrauchen; auch sagt eine sehr gute Regel zum Lehrer: „Stehe nie still"! Und doch sagen wir hier, aber in anderm Sinne — denn wir erinnern nur an das Leben: — Leser, stehe still! d. h. blicke bei der Ueberzeugung, daß eine neue Zeit im Anbruche begriffen ist, aus dir heraus, blicke in dich hinein! Was gewahrst du: Harmonie des Außen mit dem Innen, oder Zwiespalt des Einen mit dem Andern?

Du antwortest nicht — dein Auge senkt sich, es tritt eine stille Thräne in dasselbe. Zerdrücke sie nicht, sondern laß' sie fließen! Sie gibt dir selbst Zeugniß von deinem Gefühl.

Trostlos ist so Vieles, was man allerwärts äußerlich wahrnimmt. Der sittliche Boden, auf dem das deutsche Volk gestanden, ist angegriffen, darum wanket der Bestand der Dinge. Nicht ohne Gefahr vernichtet der einzelne Mensch das sittliche Gefühl in sich; nicht ohne Folgen bleibt der Angriff auf die Sittlichkeit des Volkes. Die Nemesis erscheint, dort wie hier, früher oder später, aber unausbleiblich. Es ist ein Naturgesetz. Und das kannst und wirst du nicht umändern wollen. Laß sie kommen! Sie wird ein Läuterungsfeuer auf Erden anzünden. Du wirst ihr Leuchten vielleicht nicht erleben — es kann sein; aber deine Söhne! Und die werden dann, wenn ihre Freudenthränen rinnen, keine andere Wehmuth kennen, als die, daß der Vater die neue, bessere Zeit nicht erlebt hat. Laß dir genügen an dieser Erinnerung, welche dir die Gewißheit offenbart, daß du fortlebest!

Die junge frische Saat steht unter einer neuen Schneedecke. Der Blick der Sonne pflegt sie dann und wann dem Blicke zu

enthüllen. Aber es sind neue Winterstürme gekommen. Zweifelst du deßhalb, daß der März- und Aprilschnee und die drei kalten Herrscher im Mai Mamertus, Pankratius und Servatius nicht der Juni- und Juli-Sonne weichen werden? O du „Kleingläubiger“! Ein Tag, der auflösende Süd- und Westwinde bringt, vernichtet spurlos die Schnee- und Eisdecke, und die junge Saat steht in ihrem Frühlingskleide hoffnungsvoll vor deinem Blick! —

Hörest du die Kreuzritter sagen: „der Macht veränderter, vollendeter Thatsachen läßt sich nie und nirgends ausweichen“; so kannst du erwiedern: aber die Folgen jeder Thatsache können durch andere Thatsachen vernichtet werden. Dagegen wissen sie dem Satze der Philosophen, „der Macht neuer Ideen läßt sich nie und nimmer ausweichen“, nichts entgegen zu stellen. Eine Thatsache vernichtet die andere; aber gegen wahre Ideen gibt es keinen Schutz. Nichts ist mächtiger als sie. Gegen die Copernikanische Idee der Weltbewegung haben selbst die Inquisitionstribunale nichts vermocht.* Die Wahrheit bleibt Siegerin und feiert über ihre Gegner — selbst während diese noch zu siegen scheinen — ihre stillen Triumphe.

„Es gibt Zeiten, in welchen die Staatsverfassung eines Volkes weder bestehen kann, wie sie ist, noch auch für jetzt so umgestaltet werden, daß sie bestehen könnte. Das sind die Zeiten, wo das Alte mit dem Neuen, der bisherige Zustand der bürgerlichen Gesellschaft mit einem andern noch unentschiedenen und von der Entscheidung weit entfernten im Kampfe liegt.“

Man wende diese Wahrheit auf die Kirche und folglich auch — denn ohne Feststellung der Situation der Kirche wird die Schule keine bestimmte Stellung erlangen — auf die Schule an, und man erkennt die Ursache der gegenwärtigen schwankenden Lage derselben.

---

* Ein denkwürdiges Beispiel der unwiderstehlichen Macht der Erkenntniß liefert die Gegenwart.

Galilei wurde der Märtyrer der Copernicanischen Weltanschauung. Das Inquisitionstribunal verurtheilte sie und warf ihren Vertheidiger in den Kerker. Die Erde sollte sich nicht bewegen. Jetzt (1852) wird der von Foucault entdeckte oder gefundene neue Beweis der Drehung der Erde in den Domen der römischen Kirche allem Volke vorgeführt. „Erkenntniß der Macht“, und keine Macht der Erde vermag es, den Fortschritt der Erkenntniß aufzuhalten.

Auch der folgende Satz findet seine Anwendung auf die, welche zu Lenkern und Leitern der Schule berufen sind: „Wehe dem Fürsten, wehe dem Staatsmanne, dessen Leben in solche Zeiten fällt! Was er auch thue, er thut es entweder zu spät, oder zu früh; er sieht das Ziel, aber er kann es nicht erreichen".

Aber das Alles darf Keinen abhalten, zu sagen, was der Augenblick verlangt. Man kann seinen Forderungen jedoch nur dann genügen, wenn man ihn als Brücke von der vergangenen Vergangenheit zu einer hoffnungsreichen Zukunft betrachtet. Denn der Mensch erträgt geduldig ein hartes Loos, die „schwere Noth der Zeit", wenn die Zukunft, wenn nicht für ihn, so doch für seine Kinder, in Morgenroth schimmert.

Auf dieser Gewißheit und Zuversicht ruht die Festigkeit des Charakters und des Wirkens.

XV.

Drei Maßstäbe oder Prüfsteine bei der Beurtheilung eines Buches.

Bei der Beurtheilung eines Buches lege ich drei Maßstäbe oder Prüfsteine an dasselbe. Diese Prüfsteine sind:

1) Die Natur und Wesenheit des menschlichen Geistes.

Dieser Prüfstein beantwortet die Frage:

In welchem Verhältniß steht der Inhalt des zu prüfenden Buches mit dieser Natur? Stimmt sie mit ihr überein, oder widerspricht sie ihr? — Jeder denkende Mensch hat, um es subjectiv auszudrücken, eine Ansicht von dem Wesen des Geistes, von der innern Natur des Menschen, und die Meinung wird doch wohl keinen Widerspruch erfahren, daß Alles, was das geistige wie das körperliche Leben und die Zustände des Menschen fördern solle, seiner Natur entsprechen müsse. Ich wenigstens halte dafür, daß auf diejenigen, welche das den Trieben und Strebungen der menschlichen Natur Widerstrebende gerade für das Heilsame erachten — wie die bittre Arznei für den kranken Körper — keine Rücksicht mehr zu nehmen ist. Ich gehe demnach von der Ueberzeugung aus, daß das der menschlichen Natur Entsprechende, ihr Gemäße, sie Fördernde, das Gesunde, Heilsame, Richtige — und das ihrem Wesen Entgegengesetzte, ihr Entgegentretende, sie Aufhaltende, das Unrichtige, Verkehrte und Falsche sei. Um den in diesem Satze liegenden Gedanken zu verwirklichen und auf einen

einzelnen Fall anzuwenden, braucht dem Beurtheilenden die menschliche Natur nicht in allen ihren einzelnen Eigenschaften, sondern nur in ihrer allgemeinen Wesenheit vor der Seele zu stehen. Jenes dürfte das Urtheil eher verwirren, als verklären. Also: der Gesammtinhalt des Buches, der Kern desselben, seine Principien und der Gesammteindruck, den es in dem unbefangenen Leser hervorbringt, wird mit jenem lebendigen Bilde vor der Natur des Menschen zusammengehalten, um die Uebereinstimmung oder den Widerstreit beider, ich möchte sagen, in unmittelbarer, innerer Anschauung zu erkennen. So entsteht das Urtheil über das Buch an dem ersten Prüfstein. Eigentlich müßte es heißen: an dem zweiten. Denn die Beurtheilung an dem, was allgemein für wahr gehalten wird, ist bereits erfolgt, wir reden nur von dem endlichen Abschluß des Urtheils, gewissermaßen von der Probe auf dasselbe, summarisch. Der Unterschied zwischen der bereits geschehenen Beurtheilung und dieser ersten Probe wird dem Gefühl des Lesers nahe liegen; jene ist mehr eine objective, diese hat etwas Subjectives an sich. Denn die Vorstellungen von der menschlichen Seele und von der Natur des Menschen sind nicht dieselben. Es gibt — wenigstens jetzt noch nicht — keine allgemein-gültige Lehre der Psychologie und der Anthropologie; darum gibt man auch das Urtheil an dem ersten der Probirsteine für ein subjectives aus. An dem Leser ist es, dasselbe für richtig zu erklären oder es zu verwerfen. Dieses Subjective wird man nun und nimmer aus der menschlichen Natur und aus den menschlichen Dingen herausbringen, — Gott sei Dank, möchte ich sagen, denn auf ihm ruht die Mannigfaltigkeit des Lebens und seiner Erscheinungen. Eben diese Mannigfaltigkeit erzeugt in verschiedenen Individuen die Verschiedenheit der Vorstellungen von einem und demselben Dinge. Deßwegen muß man sie selbst für eine Folge natürlicher, d. h. von der Natur oder von Gott bestimmter, also gewollter Verhältnisse oder Factoren erklären. Wer dieses erkennt, wird das von ihm in dem Spiegel der menschlichen Seele über ein Buch gefällte Urtheil nicht für ein objectives, sondern nur für sein Urtheil erklären.

Der zweite Prüfstein des bereits gefällten Urtheils wird in

dem Zeitgeist gefunden. Auch dieses Urtheil ist subjectiver Art; keiner aber kann es umgehen.

Jeder Mensch hat eine gewisse Vorstellung von dem Charakter seiner Zeit, von der Gegenwart, in der man selbst lebt, und Jeder unterscheidet auch die guten und unterstützenswerthen Momente von den verwerflichen und schlechten. Hat man jene erkannt, so weiß man, was sie will und was man zu fördern hat. Denn so wenig ein Mensch zu irgend einer Zeit seines Lebens alles mögliche Gute zugleich erstreben kann, so wenig vermag es eine ganze Nation. Das Specielle, worauf sie zu irgend einer Zeit Werth legt, macht ihren Charakter zu der Zeit aus, und wer ihr dienen, die Entwickelung seiner Gegenwart fördern will, muß sich an diesen speciellen Trieb anschließen. Zu anderer Zeit wirft sie sich auf Anderes. So entsteht in dem Einzelnen, welcher für active Zeit-Momente Sinn hat (es gibt zu allen Zeiten Menschen, welche die Morgen- und Abendröthe, aber nicht die Zeichen der Zeit zu deuten wissen), ein Urtheil über seine Zeit, ein Gefühl für das ihr Zusagende oder ihr Widersprechende. Mit dem Worte Gefühl deute ich die subjective Seite dieses Urtheils an. Aber die Gewißheit dieser Subjectivität schreckt keinen von dem Fällen eines solchen Urtheils zurück. Es ist ganz unvermeidlich. Jeder will die Förderung seiner Zeit; er billigt, was dazu beiträgt, er verwirft, was sie beeinträchtigt. Mit je größerer Lebendigkeit Einer seiner Zeit angehört, desto mehr sieht er sich zu dem Urtheil über die Zeitmäßigkeit oder Zeitwidrigkeit einer Erscheinung hingedrängt. Es kann Etwas an und für sich ganz gut, nur jetzt nicht an der Zeit sein, und man erklärt sich deßwegen dagegen, wenn man aufgefordert wird, es zu unterstützen. Jeden Falls aber betrifft dieses nur Dinge von untergeordnetem Werthe. Auch versteht es sich von selbst, daß das Urtheil an dem ersten Prüfsteine das an dem zweiten überwiegt. Was der menschlichen Natur widerspricht, gehört zu allen Zeiten und überall zu den verwerflichen Dingen; es kann aber auch etwas nur zu einer Zeit unpassend, zu andrer Zeit aber ganz zweckmäßig sein.

Der dritte Prüfstein liefert ein Urtheil von noch mehr subjectiver Art; es ist der Ausspruch des unmittelbaren Gefühls.

Man hat sich unbefangen dem Eindrucke eines Buches hingegeben, man hat diesen Totaleindruck empfangen, man trägt ihn in sich.

Wo und wie prüft man nun diesen Eindruck, dieses Gefühl, ob es das richtige, gesunde, frische sei? Denn ein Werk, welches dieses hervorbringt, muß ein gutes, ein Werk, welches das Gegentheil erzeugt, muß ein schlechtes sein. Hier erkennt der Leser, daß dieses Urtheil nicht möglich ist ohne Vertrauen zu der eignen Natur, ohne das Vertrauen, daß man richtig und wahr empfinde. Aber ohne dieses Vertrauen existirt weder der Muth zum Handeln, noch der Muth zum Urtheilen. Verschrobene Menschen haben daher auch verschrobene Urtheile. Der Himmel spiegelt sich nur rein in ruhigem, klarem, reinem Wasser. Wer es nicht weiß, mag es hier ahnen, wie tief die Richtigkeit eines Urtheils (eines bloßen Urtheils!) von der sittlichen Beschaffenheit des Urtheilenden abhängt. Der unsittliche, verdorbene Mensch thut nicht nur Böses, sondern er urtheilt auch falsch. Die Klarheit des Kopfes hängt von der Reinheit des Herzens ab.

Gesetzt nun, man habe jenes Vertrauen zu sich selbst, (ohne welches, nebenbei gesagt, keine Freude am Leben existirt) und sei sich auch des guten Willens bewußt: woran prüft man nun den Eindruck, den ein Buch auf uns gemacht hat?

Die Richtigkeit und Zuträglichkeit eines Gefühls kann nur an einem zweiten geprüft werden, von dem man weiß, daß es ein richtiges ist; das Unbekannte prüft man an dem Bekannten. Es entsteht daher die Frage, wo das lauterste, reinste Gefühl zu finden ist. An dieses hält man dann das zu prüfende.

Ich weiß nun nicht, ob der Leser mir beistimmt, wenn ich sage: dieses reinste, wohlthuendste, belebendste Gefühl entsteht, wenn man sich den Eindrücken der Natur hingibt. Ich verlasse die Stadt, trete in's Freie, lasse mich von der Sonne bescheinen, von der Luft anwehen, suche eine Höhe, trete in den Wald, betrachte die Wolken, die Morgen- oder Abendröthe, den Sternenhimmel oder die Wiese, den blauen Himmel, die Bäume und die Moose u. s. w., kurz ich empfange den Eindruck der Natur. Ihn halte ich für rein; ein unmittelbares Lebensgefühl, dessen Wahrheit mir sicherer, dessen

Ausspruch mir wichtiger ist als die festesten Schlüsse, sagt es mir, und ich merke seine Wahrheit und Richtigkeit an seinen Wirkungen: an der belebenden Kraft auf Körper und Geist.

An dieses Naturgefühl halte ich den Eindruck des zu beurtheilenden Buches. Mit diesem Eindruck trete ich in die Natur, ich empfange nun den Eindruck von ihr, beide sind lebendig in meiner Seele, ich halte beide zusammen: passen sie, oder passen sie nicht?

In dem ersten Falle erhöhen und stärken sie sich gegenseitig, schlagen in ein harmonisches Gefühl zusammen; im andern Falle stören und verdrängen sie sich, das mächtigere wird das Feld behaupten; aber man gewinnt dadurch ein Urtheil über den zu prüfenden Eindruck. Was sich mit den reinen Wirkungen der Natur nicht verträgt, ist selbst der Natur zuwider, folglich verwerflich. Ein Gedanke, eine Vorstellung, eine Idee, ein System 2c., die mir zwar in der Studirstube annehmlich, richtig, wahr, wichtig erscheinen, aber dieser Merkmale im Freien wieder verlustig werden, sind nichts werth, sind Hirngespinnste, Illusionen, keine Wahrheiten. Was mir Angesichts der Naturwahrheit (der objectiven, u. b. objectivsten und positivsten — und überall wird ja Positives verlangt!) nicht mehr wahr scheint, ist selbst nicht wahr; es mag Stuben-, Schul- und Gelehrten-Weisheit sein, dem gesunden Menschen wird sie nicht einleuchten. Kurz, ich prüfe den Eindruck eines Buches und folglich das Buch selbst an der Natur, in der Luft, an der Luft. Ich setze es der Luft aus und beobachte, ob es die Prüfung an und in der Luft aushält. Wo nicht, so setze ich es selbst an die Luft d. h. werfe es weg.

Das heißt, werden die Leser vielleicht sagen, sich die Sache leicht machen, so ist leicht urtheilen!

Aber sie müssen bedenken, daß das Urtheil nach Gründen d. h. die Beurtheilung an den Ergebnissen der menschlichen Forschung vorhergegangen und nur noch die Rede ist von einer Probe, ähnlich wie man auf vollzogene Rechenarbeiten die Probe macht. Ich kann es nicht leugnen, ich lege darauf Werth, ja, daß ich meine ganze Meinung sage, den höchsten. Was haben wir erlebt? Unter Anderem haben wir erlebt oder erleben müssen, daß das einander

Widersprechendste, ja das der Vernunft oder selbst den offenen Sinnen Widersprechendste „bewiesen" wird. Wir haben es mit tiefem Schmerz wahrgenommen, daß die Menschen sich nicht schämen, Dieses oder Jenes zu behaupten, daß sie in Betreff ihrer Behauptungen alle Scham verloren haben. Dadurch ist das Vertrauen zu Beweisen verloren gegangen, kein Mensch traut den angeblichen Beweisen mehr. Was damit verloren gegangen ist und, wenn es so fort geht, vollends verloren geht, empfinden sittliche Menschen, aber davon kann hier nicht die Rede sein; nur darnach kann gefragt werden, woran man denn, nachdem Niemand vor sogenannten objectiven Beweisen mehr Vertrauen hat, das Wahre als wahr, das Falsche als falsch erkennen solle. Sehet, Leser, da bleiben obige Probirsteine! Die kann Euch Niemand nehmen, Niemand: unsere Vorstellung von dem Wesen der menschlichen Natur, ihren Forderungen und Bedürfnissen — unsere Vorstellung von der Zeit und dem, was sie will — unser Gefühl unter dem Einfluß der reinen, gottgegebenen Natur. Durch den Gebrauch dieses Dreifachen wird mein bereits gefälltes Urtheil bestätigt oder verworfen. In letzterem Falle mißtraue ich dem Urtheil selbst, ich muß mich geirrt haben, ich setze die Wahrheit des Unmittelbaren über das Mittelbare und Vermittelte.

Was der unverkünstelten, einfachen, wahren Natur nicht zusagt, ist mir verdächtig. Das gefühlsartige Urtheil einer reinen weiblichen Natur steht mir höher als der künstlichste Syllogismus. Drum pflege ich die genannten drei Probirsteine zuletzt immer zur Hand zu nehmen.

XVI.

Was heißt: die Natur nicht kennen?

12 Positionen.

Die Natur nicht kennen heißt eine Offenbarungsweise Gottes nicht kennen, der als Schöpfer aus seinen Werken erkannt wird, dessen Gedanken die Naturgesetze sind, dessen Willen und Regieren aus dem nur von ihm abhängigen Gange der Natur erkannt wird.

(Zwar kann man ihn auch aus dem Gange der Weltgeschichte erkennen; aber viel weniger sicher, da der Mensch mitwirkt. Aus einem Producte zweier Factoren läßt sich nicht mit Sicherheit der Werth jedes Factors ermitteln. Deßhalb ist es selbst nach der Ansicht der tiefsten Forscher eine unausgemachte Sache, in wie fern und wie weit die Menschen-Weltgeschichte die unmittelbare Leitung durch die Vorsehung offenbart.)

Die Natur nicht kennen heißt den Menschen nicht kennen, das Geschöpf und Produkt der Natur, die Art seiner Abhängigkeit von der Natur, seine leiblich-geistige Natur, der Mikrokosmus des Makrokosmus rc.

Die Natur nicht kennen heißt die Nationen nicht kennen, die Nationalitäten nicht kennen, diese Produkte der Natureinflüsse nach Verschiedenheit des Himmelsstriches, der Bodenbeschaffenheit, der Produkte rc.

Die Natur nicht kennen heißt das menschliche Individuum nicht kennen und dessen Abhängigkeit von äußeren Naturverhältnissen nach Abstammung, Klima, Landesnatur, Beschäftigung, Nahrung, Erziehung 2c.

Die Natur nicht kennen heißt die Gesetzmäßigkeit nicht kennen, nicht kennen die Ordnung, die Regel, den Lauf der Natur, nicht kennen weder die äußere, noch die innere Gesetzmäßigkeit 2c.

Die Natur nicht kennen heißt den Boden, auf dem man steht, lebt, wirkt, nicht kennen, ein Fremdling bleiben im Erdenleben 2c.

Die Natur nicht kennen heißt die Beschäftigungen der Menschen nicht kennen, nicht kennen den Ackerbau, die Industrie, die Mechanik, den Handel, nicht kennen die Mineralien, die Pflanzen, die Thiere und ihren Einfluß auf die Menschen und umgekehrt.

Die Natur nicht kennen heißt die Wunder der Welt und die Wunder der Schöpfungen der Menschen nicht kennen.

Die Natur nicht kennen heißt der nothwendigsten, natürlichsten, primitiven Bildung entbehren.

Die Natur nicht kennen heißt ein Spielball des Aberglaubens, des Betrugs, des Wahns sein.

Die Natur nicht kennen, heißt seine Mutter nicht kennen, heißt: kein Mensch sein.

Die Natur nicht kennen, heißt unfähig sein zur Entwickelung und Bildung des Menschen, die nur nach Naturgesetzen erfolgen kann.

XVII.

Die deutsche Nationalerziehung und das Princip des germanischen Lebens.

1. Wenn die Sterne nicht lügen und nicht Alles trügt, so wird der deutschen Nation eine große Zukunft erblühn.
2. Die Zukunft Deutschlands ist wesentlich die Zukunft aller Länder des Festlandes im Abendlande.

1. Einleitung.

Im Jahre 1848 war die Rede von nationaler Erziehung, von der Erziehung der Jugend zur deutschen Nationalität.

Es war ein seit vielen Jahren vergessenes Kapitel.

Seit den überwundenen Jahren der letzten großartigen und allgemeinen deutschen Schmach, seit 1815, hatte man wenig oder gar nicht mehr an sie gedacht.

Das Unglück des Jahres 1806 und seiner Folgen hatte eindringlich wieder daran erinnert. Fichte hielt seine Reden, Arndt donnerte seine Mahnrufe seinen Landsleuten in's Ohr, Jahn weckte auf dem Turnplatze deutsche Erinnerungen, der Freiherr von Stein rief altdeutsche Einrichtungen wieder in's Dasein.

Die Folge dieser und anderer Anregungen war das allgemeine Wiedererwachen des deutschen Nationalgefühls, des Bewußtseins der Einheit der verschiedenen Stämme deutscher Nation und aller

Glieder derselben, und die Folge davon war die Niederlage des Usurpators und die Befreiung des Vaterlandes von ausländischer Tyrannei. Heeresmassen allein hätten dieses nicht vermocht; ohne die nationale Begeisterung wäre der Sieg nicht errungen worden.

Seitdem schwieg man größtentheils wieder von deutscher Nationalität, namentlich von deutscher Einheit. Entweder hielt man dieselbe für gesichert — durch den Bundestag; oder man verzweifelte daran, etwas für sie thun zu können; oder man besorgte — namentlich nach den Ereignissen der Jahre 1817, 1819 und 1823 —, wenn man ihre Nothwendigkeit darthue, auf die Finger geklopft zu werden. Die große Sache gerieth in Vergessenheit, die Nation als solche schlief.

Da erschien das Jahr 1848 und mit ihm trat der Gedanke an deutsche Nationalität und deutsche Einheit wieder hervor.

Ein deutsches Parlament — wer hätte vorher daran zu denken gewagt? — wurde nach der alten Kaiserkrönungsstadt berufen, mit dem Auftrage, die deutsche Einheit und mit ihr Kraft und Stärke der deutschen Nation herzustellen.

Natürlich erwachte in den deutschen Erziehern und Lehrern derselbe Gedanke, und sie erkannten es als ihre Aufgabe, die Kinder deutscher Eltern deutsch zu erziehen; die deutsche Nationalerziehung wurde ein Gegenstand der Besprechung deutscher Pädagogen und der Behandlung in Schriftwerken.

Seitdem geht die Sache fort, sie wird in einer großen Zahl von Aufsätzen in den pädagogischen Journalen behandelt, und es scheint, daß, nachdem jener großartige Versuch gescheitert ist, es den Pädagogen nun um so wichtiger scheint, der Idee einer deutschen Nationalerziehung nachzugehen, ihre Wichtigkeit, ihr Wesen und die Mittel zu ihrer Erreichung darzustellen und die Zeitgenossen für ihre Ueberzeugungen zu gewinnen.

Ohne den Werth dieser Darstellungen und Leistungen auf theoretischem Gebiete bestreiten zu wollen, begeht man doch wohl keine Ungerechtigkeit, wenn man meint, daß in dieser, wie Jedermann ohne Beweis anerkennt, wichtigen Angelegenheit noch Manches zu leisten und zu thun sei; der Gegenstand ist, um meine Meinung zu sagen, nicht erschöpft, nicht grundmäßig behandelt.

Zu diesem Urtheil halte ich mich um so mehr für berechtigt, als ich bereits selbst in der Sache gearbeitet habe, und meine eignen Arbeiten von jenem Urtheil nicht ausnehmen kann.

Meine Meinung ist nun die, daß die Sache einer gründlicheren Darstellung bedürfe. Daß sie deren werth sei, beweise ich nicht, ich setze dieses voraus, und wird sich die Wichtigkeit auch im Laufe dieses Aufsatzes weiter ergeben, dieses Aufsatzes, den ich darum schreibe, um über die Angelegenheit mehr Licht zu verbreiten, sie nach meinen Kräften gründlich principiell zu behandeln.

Die Ungründlichkeit nämlich ist das Gebrechen, unter welchem sie leidet.

Wenn man, wie es auf den Lehrerversammlungen in Hannover und Gotha der Fall gewesen, es durch die Vorträge und Discussionen nicht weiter bringt, als daß man erklärt, die Hauptmittel der deutschen Nationalerziehung seien deutsche Sprache, Literatur und Geschichte, so kann man doch nicht sagen, daß das ein befriedigendes Resultat sei. Jedes Kind, das einer Nation angehört, soll mit der Literatur und Geschichte seines Volkes bekannt gemacht werden; man hat also durch jene Forderung für die specifisch-deutsche Erziehung, die man ja will, nichts Besonderes und Eigenthümliches gesagt, sondern eine allgemein-pädagogische Forderung, die für jedes Land und jedes Volk gilt, ausgesprochen; man hat damit nichts weiter gesagt, als daß jeder Mensch auch durch die Erzeugnisse seiner Nation erzogen werden solle; für die deutsche Eigenthümlichkeit ist damit nichts gewonnen. Es braucht jedoch nicht angemerkt zu werden, daß die angegebenen Mittel damit nicht verworfen sind; aber sie genügen nicht, sie lösen die Aufgabe, die Frage nach dem Wesen deutscher Nationalerziehung nicht.

Noch mehr gilt dies von dem Gerede über vorzugsweise deutsche Tugenden und die Erziehung dazu. Es liegt zu viel Selbstgefälligkeit und, wenn man näher zusieht, Ungerechtigkeit gegen andre Nationen darin, wenn man dem deutschen Volke, so wie es war und ist, die Tugenden der Treue und Wahrhaftigkeit und andre in besondrer Stärke und Eigenthümlichkeit zuschreibt. Diese Rede verläuft in der Regel in eitles Selbstlob und Phrasenmacherei, wo nicht gar in Aufschneiderei und Unwahrhaftigkeit, und zwar in dem

Maße, daß man gerade durch den Act, in welchem man die Treue, Wahrhaftigkeit, Geradheit, Unparteilichkeit, Gerechtigkeit der eignen Nation preiset, diese Tugenden verleugnet und damit die eigne Behauptung durch sich selbst als unwahr erweiset. Darum entschlagen wir uns vernünftiger und billiger Weise dieser Art von Selbsterhebung und zwar ganz und gar; wenigstens muß gefordert werden, daß der Nachweis jener Behauptungen geliefert werde.

Eben so wenig können wir in Betreff der Aufgabe der National-Erziehung uns für befriedigt erklären, wenn man uns sagt, daß wir die „christlich-germanische“ Erziehung anzustreben hätten, wenn das Wesen derselben nicht gründlich nachgewiesen wird.

„Christlich-germanisch“! — es wäre ja möglich, daß die beiden durch diese Verbindung zusammengeleimten Begriffe nicht mit einander stimmten, sondern einen innern Widerspruch enthielten. Es wäre möglich, daß der Redende unter „christlich“ etwas verstände, was durch das zweite Wort beschränkt oder total verneint wird.

Man hat, und zwar gerade von der Seite, von welcher die genannte Forderung ausgeht, behauptet, es gäbe kein allgemeines Christenthum, keine allgemeine christliche Religion, sondern nur concrete, specifisch verschiedene Confessionen — katholische, lutherische, reformirte u. s. w. — wie, wenn nun der Redende dieser Meinung wäre, würde dann in Deutschland, wo die Bewohner verschiedenen Confessionen und, jenem Sinne nach, verschiedenen Christenthümern angehören, von einer alle Glieder umfassenden christlich-germanischen Erziehung die Rede sein können? Ohne Zweifel nicht.

Der aufgestellte zusammengesetzte Begriff ist daher seiner Substanz nach der Erläuterung und Erklärung wesentlich bedürftig.

Verstände der Redende unter „christlich“ die Eigenschaft unsrer Religion, nach der sie allgemeine Weltreligion, allgemeine, in jeden einzelnen Menschen eingehende Gesinnung werden soll, in welchem Falle sie, wenigstens practisch, mit der allgemeinen Menschenliebe oder Humanität identisch wäre, so bezeichnete das Wort „christlich“ nichts der deutschen Erziehung Eigenthümliches, und jeden Falls müßte das Wort, da man in Zusammensetzungen den den allgemeinen Begriff (hier „christlich“) bestimmenden Begriff voranzustellen

pflegt, in das Wort „germanisch-christlich", im Gegensatze z. B. gegen slawisch- oder romanisch-christlich, umgewandelt werden. —

Versteht man endlich unter „christlich" die Herrschaft der christlichen Priester über die Völker, die von Carolus Magnus den Sachsen durch das Schwertrecht, d. h. durch physische Gewalt, aufgezwungen und durch die barbarischesten Maßregeln aufrecht erhalten wurde, unter „christlich-germanisch" die Despotie der Priester in Verbindung mit dem Feudalsystem, welches, wenigstens in seiner Ausartung im Ablaufe der Zeit, die freien Eigenthümer zu Hörigen und Dienstleuten erniedrigte, also unter „christlich-germanisch" die Herrschaft des Clerus und des Adels (in welchem Sinne der Begriff den Abscheu aller freien Menschen erregt), so gibt es nichts Zeitwidrigeres und Antinationaleres als das „christlich-germanische" Wesen, und eine diesem Princip gemäße Erziehung wäre das gerade Widerspiel dessen, was wir als Bedürfniß für die deutsche Nation erkennen, es wäre die Wiedereinführung der Herrschaft der Pfaffen und Junker, allenfalls unter der absoluten Regierung eines christlich-germanischen, d. h. römisch-katholisch-christlich-germanischen Kaisers, die Wiederherstellung des weiland heil. römischen Reichs — ein Widerspruch in sich selbst; denn was römisch oder romanisch ist, ist, wie aus dem Folgenden erhellen wird, das directe Gegentheil des deutsch-nationalen, protestantisch-germanischen Wesens. Das Christo-Germanenthum lassen wir daher mit Recht auf sich beruhen.

Diese Bemerkungen haben nur den Zweck, jede vorläufige Bestimmung und nicht-begründete Behauptung als ungehörig aufzuweisen, und die Nothwendigkeit einer gründlicheren Erörterung darzuthun.

Der Hauptfehler der, so weit sie mir bekannt geworden sind, bisherigen Darstellungen der in Untersuchung genommenen Aufgabe (der Nationalerziehung) liegt nämlich nach meinem Bedünken darin, daß man die Grundfrage nach dem Charakter, dem Wesen, der Natur der deutschen Nation oder der germanischen Völker überhaupt nicht beantwortete, oft nicht einmal aufwarf. Ohne eine gründliche Beantwortung dieser Frage läßt sich aber das Wesen der Nationalerziehung nicht darstellen. Zuerst und vor allen Dingen muß man

wissen, was die Wesenheit der germanischen Natur ausmacht, was sie will und verlangt, wie sie sich in ihrer Reinheit geäußert und gezeigt hat, und erst dann, wenn dieses unzweifelhaft nachgewiesen ist, kann von den Mitteln, dieser Natur Vorschub zu leisten und sie ihrem Wesen gemäß zu behandeln, d. h. von germanischer Erziehung, die Rede sein.

Unsre Aufgabe ist demnach, da ich mir vorgenommen habe, die Lösung derselben zu versuchen, oder wenn sie schon anderwärts gelöset sein sollte, dieselbe nachfolgend mitzutheilen, die: das Grundwesen der Natur der germanischen Völker, und damit auch der deutschen Nation, oder ihr eigentliches Lebensprincip zu erkennen und darzustellen.

Die Lösung einer solchen Aufgabe erfordert ruhige Haltung, Betrachtung und Sprache, entfernt von jeder Art von Emphase und Pathos, in welches die deutschen Erzieher bei solcher Gelegenheit nur zu leicht zu verfallen pflegen. Ich werde daher in der angenommenen gehaltenen Darstellung fortfahren.

2. Das Lebensprincip der germanischen Völker.

In der Lebensgeschichte jedes Menschen — in der des einen sichtbarer und deutlicher als in der des andern — prägt sich eine Idee aus, welche den tieferen Grund zu allem dem enthält, was der Mensch in seinem Leben eigentlich gewollt und erstrebt hat. Sie bestimmt das Wesen und zugleich den Werth des Menschen.

Ebenso prägt sich in der Geschichte eines Volkes seine Wesenheit und Ureigenthümlichkeit, die Idee aus, die es darzuleben bestimmt ist. Die Geschichte ist die Ausbreitung und Auslebung seiner Natur. Wollen wir diese kennen lernen, so blicken wir in seine Geschichte. Dieselbe enthüllt uns den Grundfactor seines Lebens, sein Lebensprincip. Unter diesem Worte verstehen wir den treibenden, schaffenden Geist in seiner Natur.

Um einen Menschen kennen zu lernen, trachten wir nach der Ergreifung der Idee seines Lebens. In ihr ist zugleich — war anders der einzelne Mensch nationaler Natur — die Idee des Lebens des Volkes, dem er angehört, enthalten.

Aber nur zu leicht mischt sich dem Leben des Einzelnen Fremd-

artiges bei; unselige Mächte verschlagen ihn aus seiner Richtung und hindern die Erzeugung eines reinen Products. Darum kann selten ein Einzelner als der Repräsentant seines Volkes angesehen werden. Doch existiren solche, und man thut, um das Wesen eines Volkes aufzufassen, wohl, gerade solche Männer (oder auch Frauen) in's Auge zu fassen, welchen, nach dem Urtheil Aller, der Typus der Nationalität ihres Volkes in vorzüglicher Reinheit und Stärke aufgeprägt worden und die als Repräsentanten der Wesenheit ihres Volkes angesehen werden können.

Wollte man sich selbst als einen Solchen ansehen und sich als den Spiegel der ganzen Nation betrachten, so wäre das eine alle Beschreibung überbietende Anmaßung. Aber das darf man einem Jeden zugestehen, daß er dasjenige, was für echt-national ausgegeben wird, mit dem, was er in sich als national empfindet, vergleiche, um der Wahrheit jenes um so fester inne zu werden. Von Jedem, der in und unter seiner Nation, möglichst entfernt von fremden Einflüssen, aufgewachsen ist, darf man voraussetzen, daß er, mehr oder weniger, den nationalen Charakter an sich trage. Darum thut man wohl, nach dem Bewußtsein seines eignen Ich zu streben, und ausdrücklich wünsche ich bei dem Nachfolgenden, daß jeder Leser den in ihm selbst befindlichen Prüfstein der Wahrheit dessen, was ich sage und aufstelle, anlege und darnach dessen Richtigkeit beurtheile. Jeder ist ein Deutscher; die Auslegung dessen, was das Wesen des Deutschen ausmache, muß daher in dem Innern eines Jeden ein Echo finden. Ich appellire an das innere Gefühl und Bewußtsein des Lesers.

Werfen wir einige Blicke auf die Geschichte des deutschen Volkes! Mehr zu thun, kann hier nicht gefordert werden. Was lehrt die Geschichte über die Natur unsers Volkes? Was legt sie dem Auge entblößt dar in den Epochen seiner Geschichte, in den großen Entwickelungsmomenten seines Daseins, in welchen der Charakter in besondrer Stärke herauszutreten aufgefordert war?

Betrachten wir darum einige der charakteristischen Lebensmomente unsrer Nation — in der alten, mittleren und neuern Zeit, um die geschichtlich offenbarte Lebensidee des deutschen Volkes zu

erkennen. Denn die Geschichte eines Volkes ist, wie die eines einzelnen Menschen, sein Charakter.

In den ältesten Zeiten, in welchen die Germanen auf dem Schauplatz der Geschichte auftreten, erscheinen sie als kriegführende, in fremde Länder eindringende, erobernde Völker. Der Krieg, insonders der Eroberungskrieg, ist der Ausdruck des Muthes, des Selbstvertrauens, der Tapferkeit und der Freiheitsliebe eines rohen Volkes. In andrer Weise kann sich das Freiheitsgefühl und der Thatendrang einer ungeschlachten Nation nicht äußern. Unsre Urahnen waren tapfere, freiheitliebende Männer. Sie folgten selbstgewählten Führern, aber sie waren nicht ihre Knechte. Der an der Spitze stand, führte das aus, was sie selbst beschlossen hatten. Ihre Unterordnung bestand nur für bestimmte Zwecke, und auf kurze Zeit; sie erfreuten sich einer Verfassung, welche die freie Bewegung der Person sicher stellte. Ueber ihre Angelegenheiten beriethen sie gemeinschaftlich; am andern Tage faßten sie den Beschluß. Sie waren freie Männer. So lehrt es die Geschichte in allen geschichtlichen Werken; in allen Schulbüchern ist es zu lesen, jeder Volksschüler weiß das. Sie wohnten in ihren Hütten und auf ihren Höfen isolirt, nicht in Dörfern und Städten vereinigt. Die Unabhängigkeit, das Privatleben, das Eigenthum, die Familie waren ihnen heilig. Der Einzelne war der Herr seines Eigenthums und er vertheidigte es mit männlicher Kraft. Das Princip der Gleichheit und Selbstständigkeit war das herrschende. Ihre Einrichtungen waren auf die Erhaltung der individuellen Selbstständigkeit berechnet.

„Sclaverei hießen ihnen alle jene „Segnungen“, die ihnen die Römer antrugen, weil sie dabei etwas Anderes denn Deutsche, weil sie halbe Römer hätten werden müssen. Es verstehe sich von selbst, setzten sie voraus, daß Jeder, ehe er dies werde, lieber sterbe, und daß ein wahrhafter Deutscher nur könne leben wollen, um eben Deutscher zu sein und zu bleiben und die Seinigen zu eben solchen zu bilden“. —

Betrachten wir demnächst den, nach meinem Bedünken, charakteristischen Zug des deutschen Mittelalters!

Es ist der Aufschwung der Städte, in ihnen der des Bürgerthums.

So viel mir bekannt, hat, außer Oberitalien, besonders der Lombardei, kein Land der Welt etwas Aehnliches zu berichten. Was sich seit hundert Jahren in Nordamerika begibt, geschieht, mit jenen verglichen, unter zu verschiedenen Umständen, als daß hier dasselbe behauptet werden könnte.

Unter den schwierigsten Verhältnissen, unter dem Druck der Umstände, im Kampfe mit entgegengesetzten Kräften (man denke an die Macht des Feudalismus, von der Kirche unterstützt und von ihr heilig gesprochen!) entfaltete im deutschen Mittelalter das Bürgerthum seine Kraft. Im Innern der Städte concentrirte sich dieselbe, und sie offenbarte sich sowohl in der Schöpfung der nützlichsten Arbeiten der mannigfaltigsten Art, als in der Kraft der Vereinigung mit einander zum Schutz gegen mächtige Feinde und zur gewinnreichen Ausdehnung ihrer Gewerbe und ihres Handels. Es braucht nur an die Blüthe von Augsburg, Nürnberg, Straßburg, Cöln und vieler andern erinnert, nur das Wort Hansa ausgesprochen zu werden, um dem Leser die hier vor seinen Augen sich entfaltende Kraft zu offenbaren. Die schöpferische Kraft ist es, die wir zu betrachten haben, und in der sich in jenen in dieser Beziehung glorreichen Jahrhunderten der deutsche Geist manifestirte. Sie schuf sich ihre Thätigkeit und deren Producte, sie erfand neue Mittel, sie eröffnete sich neue Wege. Hier zeigt sich der deutsche Genius nicht nur in seiner Freiheitsliebe und Selbstständigkeit, sondern in seiner schaffenden, productiven Kraft, in der freien Arbeit. Sie erzeugte Wohlstand, Behaglichkeit des Lebens und Reichthum und befestigte in der Liebe zur freien Thätigkeit und zur freien Selbstbestimmung. Die Städte waren frei, sie regierten sich selbst und schlossen freie Bündnisse mit den Rittern und gegen sie, mit den Fürsten und gegen sie, je nachdem. Das Mittelalter und die Blüthe seiner Städte, ihr freies Gewerbwesen und ihre Künste, offenbaren uns die Kraft der freien Selbstbestimmung und Thätigkeit des deutschen Mannes.

„Die Geschichte Deutschlands, deutscher Macht, deutscher Unternehmungen, Erfindungen, Denkmale, ist in diesem Zeitraume lediglich die Geschichte dieser Städte.“ (Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“.)

„Die schwäbischen, rheinischen und hansischen Städtebünde waren mächtiger und herrischer als Kaiser und Fürsten, ja oft nahm eine einzige Stadt es siegreich mit mehreren Fürsten auf. In diesen freien Städten erwuchs ein freier und thätiger Sinn des Fleißes, der Gerechtigkeit und der Kunst. Das Beste und Schönste der deutschen Bildung ist in den Städten geboren. Ganz Europa kannte den Glanz und die Pracht der Städte, die Menge und die Streitbarkeit der Männer Germaniens." (Arndt, Geist der Zeit.) —

Gehen wir zu der Epoche über, welche die neue Zeit eingeleitet hat, die wichtigste und bedeutendste von allen, die uns das Wesen und den Kern des germanischen Geistes deutlicher enthüllen muß als irgend eine andre Zeit! Wir reden natürlich von keiner andern Begebenheit als von der Reformation!

Mag man über die Principien derselben streiten, wie man wolle, der eine das formale, der andre das materiale für das wichtigere erklären: das wird Keiner in Abrede stellen, daß in ihr der nach religiöser Freiheit strebende Geist des deutschen Volkes zu Tage trat, daß er sich von der Autorität des Papstes und des Clerus zu befreien suchte, gegen Tradition und menschliche Satzungen protestirte, sich die Freiheit, selbst in der Schrift zu forschen, eroberte, und damit das Recht selbsteignen Verständnisses in religiösen Dingen in's Leben trat. Durch die Reformation, diese kühnste und größte That des germanischen Geistes, offenbarte er sich als der Geist der Freiheit in den wichtigsten und tiefsten Angelegenheiten, in den religiösen. Die Befreiung in allem Uebrigen, was den Menschen angeht, ist dagegen Stückwerk, leicht zu vollbringen. Sich auf dem Gebiete der Religion, der Gewohnheit und des Herkommens, des Glaubens der Väter und der allgemeinen Sitte — befreien, ist von Allem, was Menschen obliegen kann, das Schwerste. Man geräth in Zwiespalt und Kampf, nicht bloß mit der Welt, sondern mit sich selbst. Sich religiös befreien, heißt: sich im tiefsten, festesten Grunde der Seele frei machen. Die Achtung vor den Vorfahren räth davon ab, die Pietät gegen die Eltern und Erzieher hält davon zurück, die sinnliche Natur schreckt davor zurück, die Furcht vor Verlust und Strafe kommt hinzu, die Obrigkeit droht mit dem Kerker, der Priester mit dem Bannstrahl und

mit ewigen Höllenstrafen, der Zorn und Fluch Gottes wird in Aussicht gestellt und nach Möglichkeit herbeibeschworen: wer trotzdem die Religion der Väter verläßt, sich lossagt von der Kirche und ihren Heiligen, und seiner eignen Ueberzeugung treu bleibt, in dem muß die Liebe zur religiösen Freiheit und Befreiung eine außerordentliche Stärke gewonnen haben.

So ist es; die Kirchenreformation ist das Product der Liebe des germanischen Geistes zur religiösen und mit ihr, als tiefstem Grunde der Befreiung überhaupt, zu jeder andern Art von Freiheit. Wer sich religiös frei macht, legt dadurch den Grund zur Freiheit überhaupt.

Die Reformation ist das wichtigste Erzeugniß, das eigentliche Denkmal und zugleich die Offenbarung deutschen Geistes. „Wo gab es je eine deutschere und zugleich klassischere Zeit als eben die Reformation?" (Gervinus.) Sie drückt sein Wesen auf die eigenthümlichste und deutlichste Weise aus. Um über ihn klar zu werden, braucht man sich nur das Princip der Reformation klar zu machen.

Dieses Princip ist kein anderes, als das der Unabhängigkeit in religiösen Angelegenheiten, die Eröffnung des Zuganges zu Gott, die Erstreitung des Rechtes, sich dessen Wesen nach dem Standpunkte, den man einnimmt, vorzustellen, ist die Autonomie, die freie Selbstbestimmung des menschlichen Geistes in den tiefsten innerlichsten Angelegenheiten; ist, in Verbindung mit den oben genannten, aus der Geschichte auf's Deutlichste hervortretenden Zügen des deutschen Charakters, um es mit einem Worte zu sagen: die Liebe zur persönlichen Selbstständigkeit und Freiheit, ist das Princip der individuellen Freiheit, das Princip der freien Selbstbestimmung.

Die innere Triebkraft des deutschen Lebens, der Thätigkeit und des Bestrebens der deutschen Nation, das eigentliche Lebensprincip der germanischen Völkerschaften ist dieses Princip der individuellen Freiheit, hervortretend in dem Triebe nach Selbstständigkeit, in dem Drange nach Selbstthätigkeit, in dem Grundsatze der freien Selbstbestimmung.

Blicke Jeder noch weiter in die Geschichte, schaue Jeder auch in sich selbst hinein, ob es sich also verhalte!

3. Was damit gesetzt ist.

Die Kürze der gegebenen Nachweisung findet darin ihre Rechtfertigung, daß sie an bekannte Resultate der Geschichte erinnert, und zugleich darin, daß dieselbe im Nachfolgenden weiter explicirt wird. Hier ist kurz anzugeben, was in dem Princip der freien Selbstbestimmung, der persönlichen oder individuellen Freiheit, enthalten ist.

Zuerst setzt es das Verhältniß des Menschen zu sich selbst fest, indem es das Ich in seinem Vorstellen und Wollen als ein selbstständiges, nur von sich abhängiges Wesen darstellt, das um sein selbst willen da ist und dessen Persönlichkeit durch keine andere Persönlichkeit beeinträchtigt werden darf. Das Princip enthält die Erklärung der Selbstständigkeit und Würde des Menschen, erhebt ihn über das Gebiet der Sachen, die einen bestimmbaren Preis oder Werth haben, verleiht ihm die Würde einer Person, die an und für sich der Würde jeder andern Persönlichkeit gleich ist. Das Princip enthält den Grundsatz der persönlichen Gleichheit, die Anerkennung derselben und ihre selbstständige Bedeutung. Wer sie auffaßt, kann sich zwar zu einem Mittel für gewisse Zwecke hergeben, er darf aber nie von Andern als ein bloßes Mittel oder Werkzeug, oder als eine Sache, sondern muß als eine Person angesehen und behandelt werden. Wo letzteres der Fall wäre, da fände eine Verachtung der Menschenwürde statt, würde ein Attentat gegen das Wesen der Menschennatur begangen. Die Geschichte zeigt, daß die Cultur des Geschlechts mit der Achtung der freien Persönlichkeit des Menschen steigt, und daß man an dem Grade dieser Achtung die Cultur messen kann. Der Mensch von wahrer Cultur achtet den Nebenmenschen wie sich selbst; wie er eine Scheu vor Selbstentwerthung und Selbstverwerfung hat, so ist ihm jeder Gedanke an Eingriff in die freie Persönlichkeit des Andern fern; sie, wie seine eigene, hat für ihn einen unendlichen Werth. Jeder ist Selbstzweck.

Das Zweite, was jenes Princip enthält, ist die Unabhängigkeit von jeder Art der Autorität.

Das Princip der Autorität decretirt die Abhängigkeit des Menschen von fremder Einsicht und fremdem Willen, es vernichtet

die freie Selbstbestimmung, die persönliche Freiheit. Wer einer Autorität folgen muß, ist der Knecht derselben; wer sich aus freien Stücken ihr unterwirft, macht sich selbst zu ihrem Knecht, verzichtet auf Mündigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung und verletzt die Würde seiner Person. Das Princip der persönlichen Freiheit verlangt das Gegentheil. Ihm zufolge darf ich nicht bloß Alles prüfen und untersuchen, sondern ich soll es, so weit mein Vermögen dazu hinreicht, und es legt mir die Pflicht auf, nicht einer fremden, sondern der eignen Ueberzeugung zu folgen.

Die individuelle Freiheit macht sich besonders auf drei Gebieten geltend, auf dem religiösen, auf dem bürgerlichen und auf dem politischen.

Die Autorität, das Glauben auf Autorität, die Annahme religiöser Vorstellungen aus dem Grunde, weil ein Anderer sie besitzt und vorträgt, ist das directe Gegentheil der persönlichen Freiheit in Sachen der Religion und des Glaubens. Jeder darf sich Gott nach dem Maße seiner Kraft und Einsicht vorstellen und in unmittelbare Beziehung zu ihm treten. Keiner hat das Recht, dem Andern darüber Vorschriften zu machen, jede Verpflichtung dazu verletzt das persönliche Recht des Menschen und ist an und für sich ungültig. Der lautere, nur der Wahrheit nachgehende Mensch wird sich hüten, seine Ueberzeugung, die, wie er weiß, in ihm als lebendigem, werdendem Wesen in steter Entwickelung d. h. Bewegung und Veränderung begriffen ist, zu binden. Die von irgend einer angemaßten Autorität uns aufgedrungene Verpflichtung auf Glaubensbekenntnisse enthält ein Attentat auf die persönliche Freiheit.

In bürgerlicher Beziehung verlangt sie die Gleichberechtigung mit jedem andern Mitgliede der bürgerlichen Gesellschaft. Sie verwirft alle Bevorrechtigung des einen Standes vor dem andern; sie verlangt Gleichheit vor dem Gesetz und Recht. Wo die persönliche Freiheit geachtet wird, kann Jeder nach seiner Fähigkeit und seinen Mitteln den Stand und den Beruf, dem er sich widmen will, frei wählen; Jeder hat Anspruch auf jedes Amt, zu dem er sich die Befähigung erworben hat, von keinem bürgerlichen Rechte sieht er sich ausgeschlossen, und jede Art von Thätigkeit, welche die Rechte keines Andern kränkt, ist ihm gestattet. Das

Princip der persönlichen Freiheit statuirt in bürgerlicher Beziehung die freie Thätigkeit, die freie Arbeit, sowohl in practischem Handeln wie in wissenschaftlicher Arbeit, enthält also den Grundsatz der Gewerbefreiheit, des Freihandels, der freien Verfügung über das Eigenthum, der Redefreiheit durch die Zunge und die Druckerpresse, der Associationsfreiheit und der freien Wissenschaft. Wo es gilt, kann jeder Bürger nach freiem Entschlusse arbeiten, erzeugen, erfinden, umändern, fabriciren, austauschen, kaufen und verkaufen, erörtern, denken, sprechen, kurz Alles thun, was jedem Andern gestattet ist und wodurch kein Recht eines Andern verletzt wird. Wie Keiner das Recht hat, einem Andern vorzuschreiben, was er glauben soll, so hat auch Keiner das Recht, einen Andern von irgend einer Thätigkeit abzuhalten. Dieses sind die Rechte des Menschen, des Bürgers gemäß dem Princip der persönlichen Freiheit.

In politischer oder staatlicher Beziehung verlangt dieses Princip, daß die Staatsverfassung den Bürger und Menschen in seinen bürgerlichen und persönlichen Rechten schütze. Der Staat ist die Form der Gesellschaft, die an Zweckmäßigkeit und Werth in dem Maße hoch steht, als sie den Bedürfnissen, der Thätigkeit, der Civilisation und der Cultur der Gesellschaft entspricht. Wie der Einzelne persönlich frei im Verhältniß zu andern Individuen ist, so ist es der Staat im Verhältniß zu andern Staaten, jeder steht neben, nicht unter dem andern, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit gelten auch hier, und jede Staatsgesellschaft hat das Recht, die Gesellschaftsform, die sie für die geeignete erachtet, frei zu bestimmen, von keinem andern Staate darf sie daran gehindert werden, jeder hat den andern in seiner Selbstbestimmung und Unabhängigkeit zu respectiren.

Das Princip der persönlichen Freiheit schließt jede Art der Bevorrechtigung, wie in religiöser und bürgerlicher, so in politischer Beziehung aus. Nicht die Geburt oder das Vermögen ist das maßgebende Moment, sondern die Persönlichkeit, die angeborne menschliche Persönlichkeit und ihre zu freier Thätigkeit berechtigte, mit jeder andern Persönlichkeit auf gleicher Linie stehende Würde.

Die persönliche oder individuelle Freiheit geht über Alles, regelt Alles, bestimmt Alles. Durch Nichts darf sie verletzt, ein-

geschränkt, geschmälert, beeinträchtigt werden. Oder, wo es geschieht, wo das gesellschaftliche Individuum auf dieses oder jenes Recht, was es auf einer wüsten Insel ausüben könnte, verzichtet, geschieht es zum Vortheil Aller, in Gleichberechtigung mit Allen.

In der persönlichen Freiheit besitzt der Mensch sich selbst, er kann frei über sich und über das, was ihm gehört, verfügen. In nationaler Beziehung überwiegt daher das Princip der Freiheit das Princip der Einheit. Erst kommt jenes, dann dieses an die Reihe. Müßte entweder auf die persönliche Freiheit zu Gunsten der nationalen Einheit, oder auf die nationale Einheit zum Vortheil der individuellen Freiheit verzichtet werden, so bliebe keine Wahl: die nationale Einheit müßte geopfert werden; die persönliche Freiheit bezeichnet das Wesen des Menschen, die freie Selbstbestimmung erhebt ihn über die Thiere, die durch Naturnothwendigkeit bestimmt werden, auf sie darf daher unter keinen Umständen verzichtet werden. Die individuelle Freiheit ist Nummer Eins, die nationale Einheit ist erst das Zweite; sie ist ein Mittel zum Schutze jener, die Selbstzweck ist.

4. Die Bestätigung des Princips.

Die vorhergehende Begriffserörterung war zum Verständniß nothwendig. Ehe wir weiter gehen, wollen wir uns nach Momenten umsehen, welche die Richtigkeit des Princips bestätigen. Durch sie wird Derjenige, der etwa noch daran zweifeln sollte, daß das Princip der persönlichen Freiheit in der That das Lebensprincip der germanischen Völkerschaften ist, von diesem Zweifel befreit werden.

Wie das Princip aus den großen allgemeinen Zügen der Geschichte des deutschen Volkes herausleuchtet, so ist es auch in einzelnen Erscheinungen der Fall.

Wer sich persönlich und individuell frei fühlt und frei sein will, legt in jeder Beziehung Werth auf diese Freiheit, Unabhängigkeit und Selbstständigkeit.

Er strebt nach freiem Eigenthum, er befreit dieses Eigenthum von fremdem Einfluß, er baut sich sein eignes Haus, und zwar im Freien, durch Nachbarhäuser nicht genirt. Der alte Sachse (der Stamm der Sachsen ist ein Kernstamm der deutschen Nation)

wohnte, wie jetzt noch vielfach der Westphale, auf seinem Gehöfte, von andern Gehöften abgesondert — zur Sicherung der freien Bewegung und persönlichen Selbstständigkeit.

Der individuell sich frei fühlende Mensch wählt Sitten und Gebräuche, Kleidung und Einrichtung der Wohnung nach seinem Geschmacke — in unserm Vaterlande hat nicht nur jeder Stamm, sondern fast jedes Dorf seine eignen Sitten und Gebräuche, die Mannigfaltigkeit ist darin unendlich. Die freie Bewegung verschmäht die Uniformität und Conformität, sie liebt die Mannigfaltigkeit und Besonderheit.

Der freie Mensch entwickelt seine Individualität, sie entwickelt sich in der Freiheit, nur in der Freiheit, nicht unter dem Zwange. Sie offenbart sich in Allem, namentlich auch in der Sprache. Jeder individuelle Mensch hat seine Sprache und man erkennt ihn, nicht bloß äußerlich, sondern auch innerlich, an seiner Sprache. „Sprich, damit ich dich sehe!“ Wie man jedes Individuum an seiner Sprache, so erkennt man in unserm Vaterlande jeden Stamm, jede Landschaft, jedes Dorf an der Sprache, die darin gesprochen wird; jeder Gau hat seinen Dialekt, jedes Dorf seine mundartischen Verschiedenheiten, überall spricht man deutsch, aber immer anders und anders — dies ist individuelle Entwickelung, ist das Produkt des Princips der Individualität und Individualisirung.

Die Verschmelzung der Individuen zur nationalen Einheit, zur Einheit in staatlicher und politischer Beziehung, ist eine Sache von der höchsten Wichtigkeit. Von ihr hängt die Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen, die Stärke und Kraft der ganzen Nation, der Grad der Achtung und des Einflusses im Auslande, die Stärke des Schutzes der innern Freiheit ab. Diesem Streben nach Einheit aller Derjenigen, welche dieselbe Sprache reden, widersteht auf gewisser Entwickelungsstufe die Individualität, die den Trieb in sich verspürt, für sich zu sein. Wo diese sehr stark auftritt, da wird jene weniger leicht gelingen, und wo sie nicht gelingt, da darf man eine der Ursachen in der Macht des individualisirenden Triebes vermuthen. So verhält es sich in unserm, in dieser Beziehung nicht sehr glücklichen Vaterlande. In keiner geschichtlichen Zeit ist es dauernd zu einer starken Einheit gelangt. Die einzelnen Stämme

haben sich geweigert, in innige Verbindung mit den übrigen einzutreten. Sie haben auf ihre Besonderheit großen Werth gelegt, nicht selten hat die Antipathie so vorgeherrscht, daß blutige Händel und Bürgerkriege entstanden sind. Dazu haben freilich mancherlei Ursachen mitgewirkt, das Ausland hat in der verderblichsten Weise auf Deutschland eingewirkt und seine Zerrissenheit dauernd zu machen gesucht; aber daraus allein erklärt sich die Entbehrung der nationalen Einheit nicht, der Trieb nach Individualität und Besonderheit hat als Factor, als mächtiger Factor mitgewirkt; nicht die nach Einheit und Concentrirung strebende Centripetalkraft, sondern die Centrifugalkraft hat in unserm Vaterlande vorgeherrscht. Das Princip der Individualisirung waltet vor; es erklärt (in Verbindung mit andern Ursachen) die traurige Zerstückelung Deutschlands, den Mangel der Verschmelzung der Stämme, ohne ihre Individualität, die unter allen Umständen zu respectiren und zu schätzen ist, zu vernichten, die theilweise bis zum heutigen Tage fortdauernde Abneigung zu inniger Vereinigung und zur Besiegung gefühlsartig wirkender und darum so schwer zerstörbarer Antipathie. Das daraus entstandene nationale Unglück einzelnen Personen und Regentenhäusern, so mächtig diese auch gewesen sind und wie verderblich sie in dieser Beziehung gewirkt haben, zuschieben zu wollen, wäre Ungerechtigkeit; der Trieb nach Individualität und Besonderheit muß mit in Rechnung gezogen werden. —

Dieser Geist der persönlichen Freiheit und Selbstständigkeit offenbart sich auch auf das Deutlichste durch die Mannigfaltigkeit der Meinungen, Ansichten, Ueberzeugungen der Deutschen auf allen Gebieten. Nirgends in der Welt (Nordamerika ausgenommen, welches, wie kein andres, in gleichem Grade die Entwickelung der Persönlichkeit begünstigt) ist die Verschiedenheit der Ansichten so groß als in unserm lieben Vaterlande. Nirgends ist es schwerer als bei uns, in irgend einer Beziehung die Menschen zu einer Ueberzeugung zu veranlassen. „Jeder steht auf sich selbst ganz allein." Nirgends in der Welt ist es daher auch schwerer, einheitliche Parteien zu bilden, als bei uns. Es widerstrebt das dem deutschen Charakter. Jeder ist eine Partei für sich, Jeder bildet sich sein Urtheil, Jeder hält darauf. Nirgends ist daher auch die

Kritik mehr zu Hause als bei uns. Keiner kann es dem Andern ganz recht machen. Ueber die Vorgänge oder Nachtheile dieses Umstandes ist hier nicht zu urtheilen, nur das Factum zu constatiren. Es ist unleugbar vorhanden; es äußert sich überall, auch darin, daß Jeder zu einer Gesellschaft, zu einer Partei 2c. hinzutritt mit dem lautausgesprochenen oder stillen und zugestandenen Vorbehalt der Freiheit der eignen Ueberzeugung. Nirgends in der Welt achtet man auch mehr diese Freiheit als bei uns, und wenn man in Wahrheit erkennt, daß Einer irgend eine Handlung aus Ueberzeugung begangen hat, so spricht man ihn von innerer Verschuldung frei.

In der glänzendsten Weise zeigt sich die aus der freien Individualität entspringende Mannigfaltigkeit in der deutschen Literatur. Suche man eine Literatur, welche in Betreff dieser Eigenschaft die unsrige übertrifft, es gibt keine. Jede Art und Form der Darstellung wird in ihr gefunden, keiner Stylart mangelt es an Repräsentanten. Jeder schreibt seinen eignen Styl. Keine Nation der Welt kann in dieser Beziehung mit der deutschen verglichen werden, weder in den alten, noch in den neuern Zeiten. Die deutsche Literatur ist der Ausdruck der unendlichen Mannigfaltigkeit und Individualität des deutschen Geistes.

Noch ist eines deutlichst redenden Beweises der Kraft des individuellen Lebens dieses Geistes aus der allerneuesten Zeit zu gedenken. Anderer Zeugnisse bedürfen wir nicht zur Bestätigung der Richtigkeit des aufgestellten Princips. Diesen Beweis liefert uns die Entstehung freier Gemeinden. Denke man darüber, wie man wolle, das verriethe doch nicht bloß die höchste Ungerechtigkeit, sondern auch die stärkste Bornirtheit, wollte man diese Erscheinung, von der sich Hunderttausende von Menschen und Hunderte von Gemeinden ergriffen gefühlt haben, aus zufälligen Ursachen erklären. Nein, ein dazu hintreibender Factor muß dazu bereit gelegen, in dem deutschen Volke mächtig geworden sein, anders ist die Thatsache nicht zu begreifen. Dieser mächtige Factor ist kein andrer gewesen als der Trieb nach persönlicher, individueller Freiheit, zunächst auf religiösem, demnächst auch auf andern Gebieten. Die Macht der Individualität, die Sehnsucht nach Selbstständigkeit und

freier Selbstbestimmung, die Begierde, keiner fremden, sondern eigner Ueberzeugung zu folgen, hat die merkwürdige Erscheinung hervorgerufen; sie ist eine Geburt der Gewalt des deutschen Geistes, des Princips der individuellen Freiheit.

Sein Dasein, seine Gewalt, seine Kraft, seine Fortexistenz glaube ich damit nachgewiesen zu haben, es dem Leser überlassend, seinen Einfluß noch auf andern Gebieten aufzusuchen und anzuerkennen. Es ist das Grundprincip des germanischen Lebens.

Eins aber wollen wir noch thun, indem wir einen Blick auf benachbarte Völker werfen. Unterschiede und Gegensätze erhellen einander; durch Zusammenstellung der Gegensätze wird man über das Wesen eines jeden klar. Thun wir einen Blick auf England und Frankreich!

Das Volk Englands (nicht Irlands, welches von den Celten bewohnt wird, die eine andre Raçe bilden) ist wesentlich germanischen, angelsächsisch-germanischen Ursprungs. An ihm kann man das Wesen der germanischen Volksstämme, eben so wie an dem Volke in Nordamerika, das seinen Charakter von eingewanderten Engländern empfangen hat, am deutlichsten kennen lernen. Was ist, fragen wir daher, das Hervorstechende in dem Leben des Engländers, in seinem Charakter, seinen Sitten, seinen Zuständen, seiner Verfassung? Antwort: die persönliche, die individuelle Freiheit. Diese hat er sich in äußerlichen Dingen erobert, weil sie als Princip in seinem Blute wirkt; sie ist die ihn treibende Macht und — sein höchstes Gut. Er wohnt allein in seinem Hause, er nennt es seine Burg, sein Kastell — er ist frei in der Wahl seines Berufs und in dem Betrieb seines Geschäfts — (mit Recht staunt die Welt die Wunder dieser freien Kraft an) — er genießt die Freiheit der Person und des Eigenthums — bei ihm zu Hause findet man Sprech- und Schreibfreiheit, freies Associationsrecht — er wählt sich seinen Glauben nach seiner Erkenntniß und Einsicht, er stiftet Secten nach Belieben, seine bürgerliche Freiheit ist von keinem Bekenntniß abhängig (die letzten Spuren dieser Abhängigkeit sind am Verschwinden) — er verfügt nicht nur über sich selbst, sondern er nimmt Theil an der Verwaltung der Gemeinde, an der Gesetzgebung und Verfassung des Staats — dort

in England gewahrt man die Existenz und die Stärke des Lebensprincips der Germanen, des Princips der persönlichen Freiheit. Nirgends in der Welt hat es sich so rein, wenn auch unter den schwersten Kämpfen, entwickelt als da und in Nordamerika durch die von demselben Princip erregten ausgewanderten Puritaner; nirgends kann man es daher auch so deutlich und in seiner Kraft erkennen, als dort. Zwar entdeckt man daselbst noch Spuren der alten Geschichte; aber die Lebenskraft des von dem Germanismus bewegten Volkes überwindet eine Schwierigkeit, ein Hinderniß nach dem andern, und alljährlich macht das treibende Princip Fortschritte. Der Engländer fühlt sich frei und ist frei. Wenn er sich der Macht der Gewohnheit und der Sitte unterwirft, so ist das sein freier Entschluß; die Gesetze beengen seine persönliche Freiheit nicht. Dieses Bewußtsein und Lebensgefühl hebt ihm die Brust, er ist stolz darauf und mit Recht. Er fühlt sich als Person und macht sie überall geltend. Er ist der Repräsentant des Princips persönlicher Freiheit. —

Ganz anders der Franzose; er ist das Gegenstück des Engländers, zwischen beiden herrscht dadurch eine natürliche Antipathie, die nur durch den Fortschritt der Civilisation gemildert wird, der Engländer ist ein Germane, das französische Volk ist romanischen Ursprungs und sein Charakter ist der der romanischen Völker.

Das Wesen desselben besteht in der Abhängigkeit von dem Staate. Der Romane und folglich der Franzose ist Alles im Staate, er ist Nichts ohne den Staat — eine Folge geschichtlich mächtiger Verhältnisse.

Zwar strebt der Romane, weil er Mensch ist — in der persönlichen Freiheit besteht, wie wir gesehen haben, die Wesenheit des Menschseins — auch nach dem Besitz der individuellen Freiheit, aber er hat ihn nicht erreicht. Während der verflossenen sechszig Jahre der französischen Revolution ist Frankreich höchstens ein paar Jahre sein eigner Herr gewesen; vorher und nachher ist es von dem Absolutismus und Despotismus seiner Herrscher, sowohl zu Zeiten der Republik als zu denen des Kaiser- und König- und nun wieder des Kaiserthums, geknechtet worden. Die Regierungsgewalt liegt nach wie vor in der Spitze, von wo aus bis in die

Details der kleinsten Dorfwirthschaft hinein regiert und verfügt wird. Frankreich und England sind höchste Gegensätze, weil dort das romanische (Staats-), hier das germanische Princip dominirt.

Dort Centralisation, hier Decentralisation;

dort Regierungsmechanismus, Bureaukratismus, } hier Selbstregierung;

dort Absolutismus, hier Organismus;

dort Octroyirung der Gesetze, hier Volkswille;

dort Uniformität, Conformität, } hier Mannigfaltigkeit der Weisen;

dort Gleichmacherei, hier Verschiedenheit;

dort Verwischung provinzieller Verschiedenheiten, hier Stammunterschiede;

dort Katholicismus, hier Protestantismus;

dort Autorität, hier Freiheit;

dort äußerliches Formenwesen, hier Innerlichkeit;

dort Staatsmenschen, hier freie Bürger;

dort Alles von Oben nach Unten, hier von Unten nach Oben;

dort Uebergang von einem Extrem zum andern, hier ruhige, gesetzliche Entwickelung;

dort Despotismus, hier Evolution.

Das Verzeichniß dieser Gegensätze könnte noch lange fortgesetzt werden. Sie sind Folgen der verschiedenen, die beiden Völker beherrschenden Lebensprincipien. Der Franzose ist Staatsmensch durch und durch, er geht im Staate auf, er erwartet Alles von der Staatsform und Staatsgewalt, daher ist er so begierig, dieselbe zu ändern, wenn sie nicht nach seinem Geschmacke ist; aber trotz all dieser Veränderungen kommt er aus dem Absolutismus nicht heraus, gelangt er nicht zu freien Gemeindeverfassungen und zur Selbstregierung im Kleinen, dieser Basis aller bürgerlichen und staatlichen Freiheit.

Von dem Einfluß beider Pincipien auf das häusliche und sittliche Verhältniß haben wir nicht geredet, es ließe sich leicht eine lange Litanei von Gegensätzen aufstellen, z. B.

dort Unhäuslichkeit, hier stilles Familienleben;

dort bürgerliche Ehen, hier Heiligkeit der Ehe;

dort Leichtsinn, hier Ernst;
dort Frivolität, hier Gewissenhaftigkeit;
dort Schwatzsucht, hier Bedächtigkeit und Schweigsamkeit;
dort Oberflächlichkeit, hier Tiefe;
dort Modesucht, hier Herrschaft der Sitte;
dort Veränderlichkeit, hier ruhige Beharrlichkeit;
u. s. w. u. s. w.

Hier ist von keiner „Franzosenfresserei", nicht von Franzosenhaß, nicht von Teutomanie, sondern nur von natürlichen und durch die Verschiedenheit der Geschichte beider Völker befestigten Unterschieden die Rede. Mögen dieselben auch im Leben nicht überall so grell hervortreten, als sie hier auf dem Papiere erscheinen, das wird doch Jeder zugeben, daß es schier die Unbegreiflichkeit übersteigt, daß das französische Volk einen mächtigen Einfluß auf Deutschland hat gewinnen können; wie es möglich gewesen, daß französische Sitten von den Deutschen angenommen werden mochten, daß der französische Einfluß in unserm Vaterlande Jahrhunderte lang dominirte, daß unsere Vaterlandsgenossen von Frankreich das Heil erwarteten, daß sie sich zu Affen der Franzosen erniedrigten — die Deutschen, ein germanisches Volk, mit den Engländern aus einer gemeinsamen Wurzel entsprossen und gleich ihnen von derselben Art und Natur. Unerhörtes muß geschehen sein, um es nur zu begreifen, daß dieses unsägliche Unheil über unser Vaterland kommen und uns nach Möglichkeit um unsre Natur betrügen konnte. Die Geschichte klärt dieses Räthsel auf; sie ist, besonders seit Ludwig XIV. unseliger Art gewesen. Von seiner Zeit datirt sich besonders die Einschleppung französischen Geistes nach Deutschland an die Höfe der deutschen Fürsten, von wo aus die deutsche Aristokratie von französischem Gifte angefressen worden ist, dessen Folgen wir leider mit der letzten Besiegung der Franzosen keineswegs auszurotten vermögend gewesen sind. Das deutsche, germanische Wesen hat man daher auch weit weniger in den höheren Ständen, als in dem deutschen Mittelstande zu suchen, wo die deutsche Natur noch eher in ihrer Reinheit angetroffen wird. Aber noch einmal werde es gesagt — die Geschichte liefert die Beweise — daß das größte Unheil Deutschlands stets von Frankreich, überhaupt von den

Romanen und ihrem, dem Deutschen fremden Wesen ausgegangen ist. Wollen wir uns naturgemäß entwickeln, so haben wir weit eher an England als an Frankreich ein Vorbild. Dort herrscht das uns verwandte, unsrer Natur zusagende Princip der Entwickelung von Innen nach Außen und von Unten nach Oben, hier das unsrer Eigenthümlichkeit widerstrebende und sie niederdrückende oder verzerrende Princip der Uniformirung und des Mechanismus überhaupt.

Nach dem Bisherigen können wir nun wohl die durch das germanische Princip der individuellen Freiheit erzeugten Erscheinungen und Thatsachen zusammenstellen und in einzelnen Sätzen formuliren.

Auf dem religiösen Gebiete ist die Religionsfreiheit der reine Ausdruck dieses Princips.

Auf dem bürgerlichen Gebiete ist es die Gewerbe- und Handels-, die Denk-, Sprech- und Associationsfreiheit.

Auf dem politischen die Selbstregierung und die Theilnahme des Volks an der Gesetzgebung und Entwickelung der Staatsformen.

Wir können auch sagen:

diese verschiedenen Momente bilden den Inbegriff des Germanismus; seine Wirksamkeit zeigt sich auf dem religiösen Gebiete durch den Protestantismus, auf dem bürgerlichen durch die freie Arbeit, auf dem politischen durch die Gleichberechtigung. Da man das durchgeführte System der Gleichberechtigung die Demokratie genannt hat, so kann man auch sagen:

der Protestantismus ist das religiös-demokratische Princip; die Arbeitsfreiheit (im umfassenden Sinne des Wortes) das bürgerlich-demokratische; die dem Princip der freien Entwickelung entsprechende Staatsform das politisch-demokratische Princip. Sämmtliche Momente oder Systeme sind Folgen des Princips der freien menschlichen Entwickelung, des Princips der Evolution.

Ihm steht entgegen das Princip und System des Despotismus, der Willkür des Einzelnen, der Dressur, der Gleichmacherei, der Büreaukratie, der Vielregiererei, der Omnipotenz (Allmacht) des Staats, des Systems der Involution oder Emanation.

Wenn ich sagte — diese einzelne Bemerkung gehört noch

hieher —, daß der Protestantismus, die Unabhängigkeit von Autoritäten in Glaubenssachen, das Recht der freien Untersuchung und Prüfung religiöser Wahrheiten und Meinungen, ein Ausfluß germanischer, also deutscher Gesinnung sei und in Uebereinstimmung mit deutscher Nationalität stehe, so soll damit zwar nicht gesagt sein, daß der Katholik, selbst der streng-römisch gesinnte, nicht auch zugleich gut deutsch gesinnt sein könne; aber das liegt doch auf freier Hand, daß ein solcher Mann, der in der wichtigsten, das Innerste bestimmenden Angelegenheit den Centralpunkt, nach welchem er gravitirt, außerhalb des Vaterlandes, in Rom, hat, unmöglich mit dem Herzen der deutschen Nationalität, den Bedürfnissen und Wünschen Deutschlands in demselben Grade anhangen könne, wie Einer, der in jeder Beziehung in dem deutschen Boden wurzelt. Es kommt hinzu, daß der Ultramontanismus die Ausdehnung des protestantischen Geistes über ganz Deutschland verhindert und ihn aus den Provinzen, in welche er bereits siegreich eingedrungen war, wieder verdrängt hat, so daß seit der Zeit unser Vaterland in zwei Hälften, eine protestantische und eine katholische, zerfällt und das unermeßliche Unglück über es verhängt hat, der Einheit zu entbehren. Durch die Einheit in protestantischen Gesinnungen wäre die nationale Einheit kein Traum geblieben, sondern Wahrheit, beglückende Realität geworden, und all das Unheil, von welchem die deutsche Nation durch den dreißigjährigen Krieg, die nachfolgenden Bürgerkriege und die Zerrissenheit heimgesucht worden ist, wäre ihr erspart worden. Total und unbedingt kann nur der Protestant an Deutschland, an deutscher Einheit und Kraft hängen; der Römling steht jeder Zeit mit einem Fuße außerhalb des Vaterlandes, und es kann jeden Augenblick dahin kommen, daß er sich versucht fühle, sich gegen die Interessen des Vaterlandes zu erklären. Das Hineinragen eines auf der Autorität ruhenden, dem Geiste der deutschen Nationalität heterogenen Glaubenssystems schwächt die nationale Gesinnung derjenigen, die ihm anhangen, schwächt das ganze Vaterland. Die Zukunft des Vaterlandes, die nationale Einheit desselben, ruht daher auf der Ausbreitung des protestantischen Geistes. Keine Art von Freiheit nämlich kann ohne die andern Arten bestehen, jede setzt die andere voraus, die religiöse — die politische und die

bürgerliche, die bürgerliche — die religiöse und die politische, die politische — die bürgerliche und die religiöse.

Ist die Religion nicht frei; kann der einzelne Mensch die Religion nicht frei wählen; wird er in religiöser Beziehung von einer Gewalt bedrückt: so steht dieser Gewalt entweder selbst das souveräne Recht zu, den Bürger zu bedrücken, und sie ist dann politisch-religiös, oder sie bedarf von Seiten der politischen Gewalt der Unterstützung; in jedem dieser Fälle mangelt es mit der religiösen Freiheit an der politischen. Und ebenso erzeugt die religiöse Unfreiheit von selbst die bürgerliche. Wer sich in inneren Angelegenheiten nicht frei bestimmen kann, vermag es noch weniger in äußerlichen. Die freie Arbeit und die energische Thätigkeit gedeihen nur in religiös-freien Zuständen.

Dasselbe begreift sich leicht vom zweiten Satze. Die bürgerliche Freiheit setzt die religiöse und die politische voraus. Das Erste deuteten wir eben schon an. Das Zweite folgt daraus, daß die Beschränkung der bürgerlichen oder socialen Freiheit nothwendig entweder die Bevorrechtung einer Klasse der Staatsbürger oder die Usurpation des Staats an Thätigkeiten, die dem einzelnen Bürger überlassen werden sollten, erheischt; in jedem dieser Fälle existirt keine politische Freiheit.

Das dritte ist noch leichter zu begreifen.

Die politische Unfreiheit kann weder die religiöse noch die bürgerliche dulden. Denn der religiös- d. h. im tiefsten Grunde freie Mensch trägt seine Freiheit auf alle andern Gebiete über, die Hauptsache bleibt daher überall die religiöse Freiheit und, wenn es sein muß, die religiöse Befreiung.

Es existirt demnach keine Art von Freiheit für sich. Eine Beschränkung der Freiheit in irgend einer Beziehung zieht mit Nothwendigkeit die Beschränkung jeder Art von Freiheit herbei. Es existirt entweder die ganze Freiheit, oder gar keine.

Also verhält es sich nicht nur mit dem Menschen als Bürger, sondern auch mit dem Menschen für sich. Wer sich in einer Beziehung einengen, durch Autoritäten bestimmen läßt, ist in keiner Beziehung frei. Man ist entweder ganz frei, oder unfrei. Von dem in einer Beziehung Unfreien steht zu erwarten, daß er auch in

jeder anderen zur Abhängigkeit bewogen, in der Unmündigkeit erhalten werden könne. Die Empfindungen, Gefühle, Meinungen, Ansichten, Ueberzeugungen, Gedanken stehen nicht isolirt für sich da, sondern sie beziehen sich auf einander, wirken auf einander ein, trüben oder verklären einander. Der Geist ist dem Wasser zu vergleichen; die kleinste Beimischung fremder Stoffe verunreinigt das Wasser; reines Wasser ist nur das ganz reine.

Daraus folgt noch, daß derjenige, welcher die Entwickelung der Freiheit in einer Beziehung fördert, sie überhaupt fördert; wie derjenige, der sie in einer Hinsicht hemmt, sie in jeder Hinsicht hemmt. Man ist nicht halb frei und halb Sclave; der halbe Sclave ist ein ganzer, der halbe Freie überhaupt ein Unfreier.

Darum fordern wir Entwickelungsfreiheit nicht in einer Beziehung, sondern in allen.

Wie die Halbheit überhaupt nichts taugt, so taugt auch die halbe Freiheit nichts.

Die freie Bewegung auf einem Gebiete mahnt den Menschen unaufhörlich an die Sclaverei auf einem andern, und fordert ihn zu ihrer Entfernung auf, er kommt nimmer zur Ruhe, und beständiger innrer Kampf ist sein Loos. Darum ist die ganze Sclaverei der halben Freiheit vorzuziehen. Göttinger Professoren entschuldigten im Jahre 1837 ihre Nichttheilnahme an dem Proteste der Sieben mit dem Ausspruch: „Wir sind doch einmal Hunde". Sie dachten consequent: warum sollten sie es nun in einem Stücke nicht sein? —

Die Freiheit ist die Braut, die Geliebte des Mannes. Der wahr und tief fühlende Jüngling begnügt sich nur mit dem ganzen Herzen der Jungfrau, er feilscht und handelt nicht darum. Kann er ihre Neigung nicht ganz besitzen, so verzichtet er auf sie. In der wahren ehelichen Liebe gibt es kein Weniger und Mehr; entweder Alles oder Nichts. Gerade so verhält es sich mit der Freiheit. Die ganze Freiheit, oder gar keine! —

5. Die Ausartungen des Princips der persönlichen Freiheit.

Alles Menschliche ist der Möglichkeit der Entartung ausgesetzt. Der Mensch wäre nicht frei, d. h. er entbehrte des eigentlich-

menschlichen Charakters, wenn ihm die Möglichkeit fehlte, verkehrte Richtungen einzuschlagen.

Darum kann auch das mit dem Menschen gesetzte, seiner Natur immanente Streben nach individueller Freiheit oder Selbstbestimmung ausarten.

Die erste Art der Ausartung ist der Egoismus.

In der individuellen Freiheit steht der Mensch in Bezug auf seine Person, sein Ich. Von ihm geht der Gedanke, die Willensbestimmung aus, auf dieses Ich legt er einen hohen Werth, in keiner Beziehung läßt er es in irgend Etwas aufgehen, er wahrt seine Selbstständigkeit.

Wird dieses persönliche Gefühl und Bewußtsein zu stark, so überschätzt er seinen persönlichen Werth; es kann dahin kommen, daß er sein Ich, seine Willkür, sein Interesse der ganzen Welt gegenüber stellt, sie sich selbst unterordnet — der Egoismus hat dann sein Inneres occupirt.

Der Mensch schwindet dann zu einer Monade, einem Atom zusammen. Das ist die eine Art möglicher Ausartung.

Die andre Art ist die, daß der Mensch sich über die Gebiete, in welchen er praktisch wirken kann, erhebt, mit seinen Gedanken die Welt umspannt, sich von den innern Beziehungen zum Vaterlande loslöset und — zum Weltbürger, zum Kosmopoliten wird. Diese Vorstellungsweise hat eine Wahrheit; denn der Mensch soll sich dem Menschen als solchem, abgesehen von Wohnort und Raçe, verwandt fühlen, und mit Recht ordnet er das Wohl der Menschheit nicht bloß dem Wohl des eignen Ich, sondern auch dem eines einzelnen Landes, des eigenen Vaterlandes, über. Aber die Gelegenheit ist selten, wo der Einzelne für die gesammte Menschheit wirken kann; das sogenannte Weltbürgerthum ist praktisch eine Chimäre, in der Regel gibt es keine andre Stätte des Wirkens für den Menschen als die Nation, der er angehört, oder einen, meist kleinen Bruchtheil derselben. Der Kosmopolitismus existirt daher nur in der Idee und ist in seinem Wesen nichts Anderes, als eine andre Art des Egoismus, der sich im besten Falle schmeichelt, berufen zu sein, für die Menschheit zu wirken und sich in der Vorspiegelung dieser utopistischen Aufgabe den möglichen Leistungen in

beschränkterem Kreise entzieht. Der Kosmopolit verflüchtigt sich in das Universum, der Egoist schwindet in einem Punkte zusammen; Beides ist in der Wirkung Eins und Dasselbe, die rechte Stellung des Menschen ist dahin.

Gefunden wird sie in der richtigen Stellung zur Nationalität, dem Inbegriff aller Interessen des Vaterlandes. Sie erweitert die egoistische Gesinnung oder läßt sie vielmehr nicht zu; und sie concentrirt den ausschweifenden Geist auf ein übersehbares Gebiet. Die nationale Gesinnung steht zwischen der egoistischen und der kosmopolitischen und deutet die rechte Mitte an. Frei will der Mensch sein, aber er will nicht allein frei sein, was auch an sich eine Unmöglichkeit wäre — der Autokrat ist der allergebundenste — er will mit seinen Landsleuten frei sein, er will eine freie und starke, folglich einheitliche Nationalität, die auch allein die individuelle Freiheit zu schützen vermag. Nationale Unabhängigkeit nach Außen kann ohne innere, individuelle Freiheit existiren, wie bei einem mächtigen, von einem Selbstherrscher geknechteten Sclavenvolke; aber die persönliche Freiheit entbehrt ohne Unabhängigkeit und Einheit der Nation des ihr unentbehrlichen Schutzes. Darum ist auch für jeden Deutschen, und für ihn zumal, die nationale Einheit ein großer Gedanke. Wer sie zu verwirklichen gedenkt, hat an diesem Streben das Correctiv für die beiden möglichen Ausartungen des Princips der individuellen Freiheit, engherziger Egoismus und verflüchtigender Kosmopolitismus sind vernichtet. Die großen Schiller'schen Mahnungen: „Lebe im Ganzen; immer strebe zum Ganzen; schließ an ein Ganzes dich an!" beziehen sich bei richtiger Denkweise auf das Vaterland, die Nation. Sie ist das Ganze, der Einzelne von ihr ein Theil, ein Glied, oder, wie Fr. Fröbel, in richtigem Gefühl des Bedürfnisses der persönlichen Freiheit, zu sagen pflegte, ein Glied-Ganzes, ein organisches, harmonisches Glied an dem Leibe der Gesammtnation. Ihre Grenzen bestimmen zwar in der Regel die Grenzen der Wirksamkeit des Patrioten, aber in der Gesinnung geht er über sie hinaus, und er gibt ihr, wenn solche glückliche Stunde für ihn schlägt, Ausdruck durch die That. Er wirkt, im Geiste des Christenthums, für die Menschheit, ihn belebt die Humanität.

Des Patrioten nächstes Ziel bleibt aber die Erstrebung der nationalen Einheit und folglich die Entfernung der ihr entgegenstehenden Hindernisse. Als das mächtigste derselben wird immer der religiöse Zwiespalt erkannt werden. Den auf dem Wege der Einsicht und Bildung zu beseitigen, ist daher die Idee des national fühlenden Deutschen.

6. Was aus dem Princip der freien Selbstbestimmung nicht folgt.

Erstens folgt aus ihm nicht die Gleichmacherei, die Verwischung der natürlichen Unterschiede der einzelnen Menschen und der verschiedenen Stämme des Vaterlandes, am allerwenigsten der Communismus und der französische Socialismus.

Das Individuum soll frei sein, sein Leben und Geschäft nach seinem Willen bestimmen können. Die Individuen aber sind von der Natur nicht gleich, sondern verschieden angelegt, verschieden an Körper wie an Geist. Das Princip der individuellen Freiheit setzt daher das System, nicht der Gleichheit und nivellirenden Gleichmacherei, sondern der Ungleichheit. Unterschiede sind nothwendig in ihrem Gefolge. Der Gedanke des Communismus, des französischen Socialismus und die gesellschaftlichen Einrichtungen nach St. Simon, Fourier 2c. mit den Staatswerkstätten des Hrn. Louis Blanc gehören nach Utopien. Die individuelle Freiheit verlangt nichts als freien Raum zur Thätigkeit, sie macht an den Staat keinen andern Anspruch als den des Schutzes, sie sucht die Hülfe in sich selbst.

Eben so wenig setzt dieses Princip zweitens die Verwischung oder die Vernichtung der provinziellen Verschiedenheiten der einzelnen deutschen Stämme. Wohl sind nach ihm die Individuen an Rechten einander gleich, aber diese Gleichheit stört nicht die landesmannschaftliche Verschiedenheit. Im Gegentheil, sie gehört zu den trefflichsten Vorzügen und Schönheiten des deutschen Lebens, das sich, im Gegensatz gegen die abstracte Gleichmacherei in Frankreich, die Mannigfaltigkeit der Daseinsformen und damit ein nothwendiges Merkmal ästhetischer Erscheinungen erhalten hat. Nicht leugnen läßt sich, wie wir dies auch schon angedeutet haben, daß diese Verschiedenheit mit die Schuld trägt, daß wir es zu keiner nationalen

Einheit gebracht haben; aber diese soll nicht auf Unkosten der Verschiedenheit und auf dem Untergange derselben errichtet werden, sondern es bleibt die Aufgabe, sie unbeschadet der provinziellen, theilweise durch die Geschichte bestätigten Stammverschiedenheiten aufzustellen. Sie sind durch die Natur gesetzt, folglich gut; sie sind ein Product der Verschiedenheit des Bodens, auf welchem die deutschen Stämme wohnen. Das deutsche Land ist nämlich in seinen einzelnen Theilen sehr individuell gestaltet; es gibt, so weit meine geographischen Kenntnisse reichen, auf gleichem Flächeninhalte kein individualisirteres Land als Deutschland, was die Verschiedenheit oder Individualisirung seiner Bewohner nicht nur individuell, sondern auch stammartig und provinziell bedingt. Weder die individuelle Freiheit, noch die nationale Einheit fordern die Vernichtung der Verschiedenheit.

Drittens fordert jenes Princip nicht eine einzige Art der Staatsform, sondern es verträgt sich mit einer Mannigfaltigkeit von Staatsformen, mit dieser und jener.

Nicht zu leugnen ist, daß die individuelle Freiheit mit der einen Form der Gesellschaft, d. h. mit einer bestimmten Gestaltung des Staates, mehr sympathisirt als mit einer andern, auch zuzugeben, daß sie alle diejenigen Staatsformen, welche sich mit der persönlichen Freiheit, mit der freien Selbstbestimmung, mit der freien Entwickelung nicht vertragen, direct ausschließt; aber innerhalb dieser Grenzen ist die Möglichkeit einer Mannigfaltigkeit verschiedener Staatsformen gegeben; die individuelle und die nationale Freiheit können unter republikanischen, aber auch unter monarchischen Formen bestehen. Die Demokratie ist daher kein principieller Feind der Monarchie. England, das echt germanische Land, liefert auch in dieser Beziehung ein lehrreiches Beispiel. In keinem europäischen Lande existirt ein solcher Grad individueller Freiheit, und keine Nation des Festlandes erfreut sich einer solchen nationalen Einheit wie die glückliche Insel; und zugleich findet sich die Verehrung der monarchischen Würde und der Personen, die von ihr bekleidet sind, in keinem der übrigen Europäer so tief eingeprägt als in dem Herzen des Engländers. Folglich verhalten sich die Principien der individuellen Freiheit und der Monarchie nicht ausschließend zu einander.

Das aber gehört zur individuellen und nationalen Freiheit, daß jede Nation das Recht hat, über sich selbst zu verfügen und die gesellschaftliche Form festzusetzen, in welcher sie leben will. Keine andre Nation hat das Recht, sie daran zu hindern. Jeder Nation steht in dieser Beziehung das Souveränetätsrecht über sich selbst zu; jede hat selbst darüber zu entscheiden, ob die Staatsformen beibehalten werden, oder sich ändern sollen. Letzteres wird von der fortschreitenden Entwickelung abhängen. Der Staat ist eine Form, die Form der Gesellschaft. Die Form ist aber abhängig von dem Inhalt. Aendert sich dieser; ändert sich die Beschäftigungsweise, ändern sich die Gewerbe, die Handelsverhältnisse, die Bildungsstufen, die Civilisation: so kann sich die Staatsform dem Einfluß dieser Veränderungen nicht entziehen. Nichts auf Erden hat Ansprüche auf Unveränderlichkeit und ewige Dauer. Wie zum Leben der Erde die Bewegung im Weltall gehört, wie sie selbst die verschiedensten Perioden und die mannigfaltigsten Gestaltungen erlebt hat und wie sie fort und fort unter dem Einfluß umgestaltender Momente steht: so das Menschengeschlecht, so jede Nation, die nicht bei lebendigem Leibe dem Tode anheimfallen will. Ein unveränderliches Glaubensbekenntniß hemmt die religiöse, eine unabänderliche Staatsform unterdrückt die individuelle und nationale Entwickelung. Veränderung ist das Gesetz alles Lebendigen.

7. Der Grund des Princips der individuellen Freiheit unter den Germanen.

Nachdem wir das Wesen, die Folgen und die Beziehungen des Princips der persönlichen Freiheit aufgezählt haben, ist es an der Zeit, den Grund, den tieferen Grund desselben aus der germanischen, den germanischen Völkerschaften angebornen, ihnen eigenthümlichen Natur abzuleiten oder in ihr zu erkennen.

Erinnern wir uns des Blickes in die Urgeschichte der Germanen; betrachten wir ihr Verhalten in dem Mittelalter; vergegenwärtigen wir uns ihre Erscheinungsweise in der letzten großen Staatsaction in den Befreiungskriegen, und denken wir lebhaft an das Bild derjenigen Männer, welche von Jedermann als vor-

zugsweise deutsche anerkannt werden, was für eine Grundbeschaffenheit stellt sich uns überall dar?

Keine andre, als eine der Natur des Germanen angeborne Urkräftigkeit.

Wir finden sie in der Rohheit und Ungeschlachtheit der alten Germanen, in der kolossalen Stärke und Tapferkeit der deutschen Ritter, in dem massiven, klobigen Zuhauen begeisterter deutscher Krieger mit Kolben und Lanzen. Der untersetzte, starke, knochige und zugleich muskulöse Körperbau des Germanen bestätigt diese Wahrheit, die Ungelenktheit und Bengelhaftigkeit des deutschen Knaben und Jünglings ist auch ein Zeugniß für sie, und die Vergegenwärtigung der Beschaffenheit echt deutscher Männer erhebt sie über allen Zweifel. In dem germanischen Wesen liegt eine angeborne Naturkräftigkeit, gleich als wäre die Nation ein unmittelbares reines Produkt der Erde, auf der die Germanen wohnen: ein nicht abgeleitetes, sondern ein Urvolk mit einer Ursprache und angeborner Derbheit, Kraft und Ausdauer, wie sie von allen Nationen der Erde überall an den Germanen, wo sie nur hinkommen, erprobt wird. Die germanischen Völker sind urkräftiger Natur. Die slawischen Völker übertreffen sie an mechanischer Geschicklichkeit, die romanischen an Lebendigkeit und Beweglichkeit; an Kräftigkeit aber werden sie von keiner Nation der Erde übertroffen, nicht einmal erreicht. Auf's Deutlichste wird Solches, wie ich schon sagte, an Männern erkannt, welche den echt-deutschen Typus und Charakter an sich trugen und von Jedermann als Repräsentanten der deutschen Eigenthümlichkeit anerkannt worden sind. Man denke an Martin Luther, Ulrich von Hutten, Götz von Berlichingen, Franz von Sickingen, Friedrich Ludwig Jahn, Ernst Moritz Arndt und an den Freiherrn von Stein. In jedem dieser Männer tritt uns der Charakter des Germanen verleiblicht vor Augen, die Urkräftigkeit ihres Wesens strahlt aus Jedem hervor.

Ferner wird diese Wahrheit des Germanen erwiesen durch die Beschaffenheit der deutschen Kinder, vorzugsweise natürlich des Knaben. An Beweglichkeit, Anstelligkeit, Bildsamkeit und Gefügigkeit wird er von dem Sohne des Slawen und Romanen unbedingt

übertroffen; er aber hat die Naturkraft, die sich eben zunächst in der Ungelenkigkeit offenbart, vor ihnen voraus. Er entwickelt sich langsamer; dagegen dauert die Periode der Entwickelung bei ihm am längsten, und zuletzt übertrifft er sie an wirklicher Bildung alle — eine Folge der Kräftigkeit seiner Naturanlagen. Der Sohn des Slawen besitzt eine ungemeine Lernfähigkeit, der zwanzigjährige Franzose ist ein fertiger Mann; der deutsche Knabe bleibt gegen jenen zurück, und der zwanzigjährige, deutsch gebliebene, nicht französirte Jüngling ist nicht nur nicht über die Bildungs-, sondern noch nicht einmal über die Bengeljahre hinaus.

Alle Erscheinungen, sowohl die historischen als die physiologischen, psychologischen und pädagogischen bestätigen die Behauptung: der Germane zeichnet sich vor andern Nationen und Raçen durch eine angeborne Urkräftigkeit seiner Natur aus.

Und diese Urkräftigkeit, nicht bloß des Leibes, sondern auch und wesentlich des Geistes (erwiesen durch die schöpferische Kraft desselben) hat ihren tiefsten Grund und Halt, ihre Wurzel und ihren Boden in dem Gemüth, in der Stärke und Tiefe des germanischen Gemüths. Das verdient noch eine kurze Erörterung.

Den Verstand theilt man mit Andern, in dem Gemüth besitzt man sich selbst, es ist unser innerstes, eigenstes Selbst. Es bildet die tiefste Wesenheit des Menschen; von seiner Beschaffenheit, Oberflächlichkeit oder Tiefe hängt die gesammte Erscheinungsweise des Inhabers ab, es ist der eigentliche, bestimmende Factor des Gehalts im Menschen.

Der Germane ist unbestritten mit einer tiefen Gemüthsanlage begabt; er lebt im Gemüth. Man erfasse das Wesen seiner Geschichte, man betrachte seine Leistungen in der Literatur und die Art dieser Literatur, man begleite ihn in sein Haus, beobachte die Hausfrau und die Mutter der Kinder, man erforsche die Art seiner Religion und die Religiosität, und frage sich dann, ob man es für eitles Selbstlob und ruhmredige Ueberhebung erklären müsse, wenn gesagt und behauptet und betont wird, der Germane unterscheide sich und, setzen wir kühn hinzu, zeichne sich vor allen Völkern der Erde aus durch die Innerlichkeit seines Wesens. Sie ist eine Folge der Hauptkraft, die ihm angeboren ist, der Gemüthskraft,

in welcher überhaupt die Urkräftigkeit des germanischen Charakters wurzelt. Alle Tiefe der Gedanken, der Ideale, der Bestrebungen, der Leistungen entspringt aus dieser Quelle. Ein damit gesegnetes Volk kann in tausend Dingen von anders begabten Völkern übertroffen werden; aber diese Trefflichkeiten wiegen den Mangel, an dem sie leiden, nicht auf. Sie empfinden denselben nicht, auch wollen wir sie nicht tadeln, auch sie sind Produkte der Schöpfung; aber das uns Eigenthümliche lassen wir auch nicht zurücksetzen, vielmehr freuen wir uns desselben und wollen den uns überantworteten Schatz zu erhalten und zu wahren suchen. Wir erkennen auch leicht, daß alle Leistungen und Thaten, durch welche die germanischen Völkerschaften sich ausgezeichnet haben, auf die angedeutete Quelle der innerlichen, tief angelegten Gemüthskräftigkeit zurückzuführen sind. Man denke an die Thaten der alten Germanen, an Karl den Großen und die Sachsen und deren ruhmreiches, oft geschmähetes, aber ehrwürdiges Festhalten an den alten, ihnen anvertrauten Göttern, an die Energie, die zur Durchführung der Kreuzzüge gehörte, an den Aufschwung deutschen Lebens und deutscher Kunst, an das Ritterwesen, an die Erfindungen, die von Deutschen gemacht worden sind, an die Reformation, die in ihrem Schooße ausgebrochen, an deutsche Wissenschaft, deutsche Philosophie u. s. w. u. s. w. bis hin zu den Kämpfen der Deutschen auf den Schlachtfeldern, wo sie unter übrigens gleichen Umständen stets Sieger blieben, wenn ihr Inneres, ihr Gemüth, für den Kampf ergriffen war! Dann wird man unsre Behauptung nicht für unwahr erklären: der Germane hat die Wurzel seines Lebens in dem Gemüth, er ist mit einer besonderen Kräftigkeit begabt, er führt daher auch vorzugsweise ein innerliches Leben, es ist der ihm eigenste Schatz.

Und gerade deßwegen, weil er diesen Schatz in sich besitzt, weil er sein eigenstes Eigenthum ist und sich desselben als eines Besitzthums, das er mit Niemand theilt, bewußt ist, legt er den Hauptwerth auf seine Persönlichkeit, auf den Schutz und die Achtung derselben, die er auch bereitwillig jeder andern Persönlichkeit zuerkennt; eben darum wird er beseelt und belebt von dem Princip der persönlichen und individuellen Freiheit. Ein Volk, in welchem diese Innerlichkeit weniger tief angelegt ist, das sich, wie der Slawe und

der Romane, mehr in die Aeußerlichkeit hineingetrieben fühlt, wird auf die selbsteigne Persönlichkeit weniger Werth legen als ein den germanischen Stämmen gleich geartetes Volk. Die Individuen eines Volkes jener Art werden weit leichter für irgend ein Ziel zu vereinigen sein, es wird weit weniger schwer sein, ein solches Volk zu despotisiren, zu knechten oder auch für äußere Zwecke zu fanatisiren, als ein germanisches Volk, dessen Gliedern die individuelle Freiheit über Alles geht. Schränkt die Welt ihr Handeln ein, sie lassen es sich eher gefallen, als einen Eingriff in ihr inneres Leben: — „frei wollen sie sein im Denken und im Dichten", frei für sich. Der Deutsche führt ein Gemüthsleben, er lebt im Gemüth, die Innerlichkeit ist ein Hauptzug seines Charakters, er wird vom Princip der individuellen Freiheit regiert und bestimmt.

So glaube ich den innersten und tiefsten Grund der Naturbeschaffenheit des Germanen und damit des Deutschen angegeben zu haben und kann nun wohl dazu übergehen, daß ich sage, was nach meiner Meinung

8. Deutsch ist, und was nicht.

Die Antwort lautet allgemein: Alles, was mit der dargestellten Eigenthümlichkeit des Deutschen, mit dem Leben im Gemüth, mit der Innerlichkeit und den natürlichen Folgen dieser Eigenschaften übereinstimmt, das ist Deutsch, das sagt der germanischen Natur zu, das fördert sie; die Gegentheile davon aber sind der deutschen Natur zuwider, sind undeutsch, verzerren und verderben sie, hemmen ihre freie, naturgemäße Entwickelung, sind daher auf deutschem Boden nicht zuzulassen, und müssen, sollten sie sich auf demselben eingenistet haben, durch Erkenntniß ihrer Schädlichkeit wieder beseitigt werden.

Die allgemeine Antwort könnte genügen, wenn wir nicht einen speciellen Zweck, den pädagogischen, im Auge hätten; es ist daher nöthig, in Specielleres näher einzugehen. Der vollständigen Aufzählung dessen, was nach meinem Ermessen Deutsch und was Undeutsch ist, bedarf es nicht; nach dem oben vorgelegten Maßstabe kann der Leser alles Einzelne, was ihm vorkommt, beurtheilen; eben deßwegen bedarf es auch keines Beweises, einzelne

Hinweisungen auf Gründe reichen hin. Ich appellire übrigens auch an das eigne Urtheil, an das innere Bewußtsein, an das Gefühl der Leser, welche selbst Individuen der Menschenspecies sind, die ich schildere, und die daher die allgemeinen Charaktere, die ich angebe, in sich wiederfinden müssen, wenn ich jene richtig erkannt habe und sie selbst — richtige Deutsche sind.

D e u t s c h, u r-, k e r n- und w u r z e l h a f t-d e u t s c h ist — die Wiederholung sei gestattet —

1. das Leben im Gemüth, die Herrschaft des Gemüths, der Ausgang der Antriebe zu Vorstellungen und Willensbestrebungen vom Gemüthe aus, die damit verbundene Innerlichkeit des Lebens, die Werthlegung auf die eigne Persönlichkeit, die Selbstschätzung, das Streben nach individueller Freiheit im Fühlen, wie im Denken und Wollen; die Gegentheile sind u n d e u t s c h: das Leben in Aeußerlichkeiten, die Herrschaft des abstracten Verstandes; die Selbstwegwerfung, die Abhängigkeit von fremden Autoritäten, das Verzichtleisten auf eignes Denken, Glauben, Fühlen, das Aufgehen der Persönlichkeit, alles dieses kann möglicherweise dem Wesen andrer Völker zusagen, dem Franzosen, dem Italiener, dem Griechen, aber dem Deutschen gewiß nicht. So im Allgemeinen.

2. Deutsch ist der Ernst, undeutsch die Leichtfertigkeit.

3. Deutsch ist die Geradheit, die Offenheit, die Wahrhaftigkeit, undeutsch die Zweideutigkeit, die Zungenfertigkeit, die Lügenhaftigkeit, die Sophisterei.

„Ein Mann ein Mann, ein Wort ein Wort", und zumal soll man „an eines Fürsten Wort nicht dreh'n und deuteln".

Schwatzsucht ziemt keinem Deutschen.

4. Deutsch ist, nicht die Grobheit, aber eine gewisse Derbheit, man sehe sich darauf alle echt-deutschen Männer an; undeutsch ist jede Art von Lobhudelei, Gleisnerei, Schmeichelei, Heuchelei, Speichelleckerei.

Thue man einen Blick in die Gegenwart und ermesse an Erscheinungen, welche auf das Dasein und Grassiren dieser direct undeutschen Eigenschaften hindeuten, was Alles vorgegangen, wie naturwidrig, himmelschreiend die Deutschen behandelt worden sein müssen, um das Dasein dieser Undeutschheit unter ihnen zu begreifen!

Den Franzosen mag die Volubilität der Zunge, die Seiltänzerei, die Selbstwegwerfung an die sogenannten „Großen“ und „Gewaltigen“ zieren, das ist seine Sache, habeat sibi; aber sie sollen uns die reine Natur unsers Volkes nicht vergiften.

Man denke in Betreff der Derbheit, welche Deutschheit genannt werden kann, an Götz, an Hutten, Blücher, auch ein eiserner Herzog, an den granitfesten Freiherrn von Stein, von dem allein man die eiserne, feste, derbe Natur der Deutschen kennen lernen kann! Es ist etwas Erhabenes. Ein echter Deutscher und ein leise und lügenhaft auftretender Diplomat sind darum höchste Gegensätze. Die Deutschen sind auch auf diesem Felde stets düpirt worden. Unglücklicher Weise haben sie es beschritten.

5. Deutsch ist die Tapferkeit, der Muth, undeutsch ist die Feigheit, die Ehrvergessenheit, der Wankelmuth, die Furcht vor dem Tode.

6. Deutsch ist die Treue gegen die eigene Ueberzeugung, undeutsch ist nicht nur die Verzichtleistung auf dieselbe, sondern noch mehr die Verleugnung derselben.

Beurtheile man darnach die Tendenz derjenigen, welche ihre Landsleute von eignem Denken, Prüfen, Untersuchen, von dem Gewinn eigner Ueberzeugung abzuhalten, ihnen das Recht, ihre Ueberzeugung frei auszusprechen, zu rauben, sie zur Unterwerfung unter fremde Autoritäten zu bewegen, sie zum Glauben, sei er auch mit Aberglauben gemischt, zu veranlassen sich bemühen! Fort mit ihnen, es sind keine Deutschen.

7. Deutsch ist die Bescheidenheit, die Schamhaftigkeit, undeutsch ist die Aufschneiderei, die Frechheit, die Frivolität.

Das Leben im Gemüth erlaubt keine Profanation, keine Zurschaustellung, es ist verschämt in sich.

Gilt das vom Manne, so gilt es noch in viel höherem Grade vom Weibe. Ein schamloses, frivoles, freches deutsches Weib ist daher die schreckhafteste aller Erscheinungen.

Merke man sich aber auch dies: das Auskramen der Gefühle ist undeutsch; ist irgendwo das Mißtrauen gerecht, so ist es hier. Am allerwenigsten vertragen die religiösen Gefühle Bloßstellung. Traue daher dem religiösen Schwätzer nicht!

8. Deutsch ist die Arbeitsamkeit, die Ausdauer, der Fleiß, undeutsch ist die Faulheit, die Flüchtigkeit, die Zeitverschwendung. Jene Tugenden sind im Auslande unter dem Namen der „deutschen Tugenden“ bekannt. „Ehre, dem Ehre gebührt!“

9. Deutsch ist die Gründlichkeit, besonders in den Wissenschaften, undeutsch die Oberflächlichkeit, das seichte und oberflächliche Aburtheilen, die Flüchtigkeit.

Man denke an deutsche Gelehrsamkeit, deutsche Wissenschaftlichkeit, deutsche Philosophie!

10. Deutsch ist die Hingebung, die Treue, die Pietät, das Vertrauen, undeutsch die Benutzung der Menschen als bloßes Mittel, die Treulosigkeit in Wort und That, das Mißtrauen.

Sollte es daher wahr sein, daß das deutsche Volk die genannten alten Tugenden, die Treue, die Pietät, die Geneigtheit zur Hingebung und zum Vertrauen, verloren habe, was muß dann — müssen wir wieder fragen — vorgegangen sein, d. h. was für himmelschreiende, antinationale Dinge müssen passirt sein, die es veranlaßt, verschuldet haben, dem Herzen des Volkes diese wurzelhaften Tugenden zu entreißen?

11. Deutsch ist mit der Wahrhaftigkeit die Ehrlichkeit, die Rechtschaffenheit, die Sittlichkeit, undeutsch ist die Unsittlichkeit, die Falschheit.

Ein Mensch, der im Gemüth lebt, schätzt die Reinheit und Unschuld desselben, er sucht sich dieselbe zu bewahren, er ist selbsteigen der Wächter und Hüter derselben; der im Aeußeren befangene Mensch empfindet weniger schmerzlich die Selbstbefleckung durch zweideutige, unsittliche Handlungen.

12. Deutsch ist die Würde in Haltung und Anstand, die Ungeziertheit und Natürlichkeit, undeutsch die Manierirtheit, die Sucht nach schönem Schein, die Coquetterie, die Etiquette, das leere Formenwesen aller Art.

Man merke auf die letzten Worte! Ihr Klang deutet auf den fremden, in die aristokratischen Familien und an die Höfe eingeschleppten Inhalt!

13. Deutsch ist die Häuslichkeit, undeutsch die herrschende Gewohnheit des Wirthshauslebens und des Umhertreibens.

Man betrachte die deutsche (germanische) Frau, vorzugsweise eine Hausfrau, eine Mutter der Kinder, des „Hauses Sonne".

14. Deutsch ist die Natürlichkeit und die Freude an der Natur (oft bis zur Schwärmerei in ihr und über sie), undeutsch das unnatürliche, widernatürliche, karikirte und gesuchte Wesen (z. B. die die Gestalt des Körpers verunstaltenden Pariser Modetrachten).

15. Deutsch ist die Innigkeit und Wahrhaftigkeit des Herzens in religiösen Angelegenheiten, undeutsch das Ceremonien- und Formenwesen.

16. Deutsch ist das Streben nach eigner Ueberzeugung, undeutsch die Abhängigkeit von Oberen.

17. Deutsch ist das Wissen und das Glauben aus Sachgründen, undeutsch die Abhängigkeit und die Herrschaft der Priester.

18. Deutsch ist der Protestantismus, undeutsch (wälsch) der Ultramontanismus, das Römerthum und das gesammte Romanenthum.

19. Deutsch ist die Unabhängigkeit und individuelle Freiheit in Glaubenssachen, undeutsch ist darin jede Art von Zwang, alles Verketzern und Richten.

20. Deutsch ist das Recht der Bildung religiöser Gemeinschaften, undeutsch das Staatskirchenthum.

21. Deutsch ist in bürgerlicher Beziehung die Gewerbefreiheit, undeutsch (den heutigen deutschen Zuständen und Bedürfnissen nicht mehr entsprechend) jede Art von Zunftzwang.

22. Deutsch ist die Selbstregierung der Gemeinden, undeutsch deren Bevormundung.

23. Deutsch ist die Berücksichtigung provinzieller Verschiedenheiten, undeutsch die abstracte Gleichmacherei.

24. Deutsch ist die organische Gliederung, die Decentralisation, undeutsch das Centralisiren.

25. Deutsch ist das öffentliche und mündliche Verfahren vor dem Richter und in Vergehen und Verbrechen die Einführung des Schwurgerichts, undeutsch das heimliche und schriftliche Verfahren und die Verurtheilung ohne Zuziehung freier Bürger.

26. Deutsch ist das Recht der freien Rede des Mannes, undeutsch (eingeschleppt) die Censur.

27. Deutsch ist das Versammlungsrecht freier Männer, undeutsch ist das Gegentheil.

28. Deutsch ist die Waffenfähigkeit des Mannes und die eigne Beschützung des Herdes, undeutsch die Beschützung von Haus und Hof durch fremde Söldlinge.

29. Deutsch ist die Theilnahme des Volks an der Bewilligung der Steuern und der Gesetzgebung, undeutsch der Absolutismus.

Die Zahl der Positionen ließe sich leicht vermehren, aber ich breche ab. Wer das den germanischen Geist regierende Princip der individuellen Freiheit aufgefaßt hat, weiß, was ihm gemäß ist und was ihm widerspricht. Von Manchem habe ich gar nicht gesprochen, z. B. nicht von dem Trieb nach nationaler Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Einheit. Daß dieser Trieb in dem deutschen Volke lebt, das hat, für Jeden erkenn- und fühlbar, das Jahr 1848 von Neuem gezeigt. Vom Bodensee bis zur Königsau und von Saarbrücken bis Memel erging aus Millionen Kehlen der Ruf nach deutscher Einheit, kein Bedürfniß wurde tiefer gefühlt, keine Idee war allgemeiner. Sie ist nicht realisirt worden, aus bekannten Ursachen. Aber sie lebt fort und fort in dem deutschen Volke und in jeder Epoche seiner Geschichte wird sie wieder auftauchen, bis sie erfüllt ist. Deutsch, echtdeutsch ist das Streben nach dieser Einheit, undeutsch, wahrhaft antinational ist das Streben, die Erreichung der Einheit zu verhindern. Alles, was diese große Idee begünstigt, ist heilsam, was sie hindert, verderblich. Nur darf sie, ich wiederhole es, nicht auf Kosten der individuellen Freiheit erstrebt werden. —

Ich habe gesagt, was ich für Deutsch und was ich für Undeutsch halte. Ich sage damit nicht, was die Deutschen jetzt sind und nicht sind, ich sage, was ihrer Natur gemäß ist und was ihr widerspricht. Des Letzteren ist, Gott sei es geklagt, leider nur zu viel, zu viel des undeutschen Wesens in Deutschland, des wälschen und französischen, des romanischen Wesens. Dasselbe ist nicht auf deutschem Grund und Boden erwachsen, es stammt nicht aus deutschen Wurzeln, es ist eingeschleppt worden. Aus dem Süden und Westen ist es in Deutschland eingedrungen, über den Rhein ist es gekommen. Das Meiste des oben als Undeutsch und Antinational

bezeichneten Wesens stammt aus Frankreich. Unbegreiflich bleibt es daher, daß die Deutschen jemals glauben konnten, das Heil für ihr Land stamme aus Frankreich und daß sie sehnsüchtig nach dem schauten, was in Frankreich, in ihrer Hauptstadt passirte. Das echt-deutsche Wesen ist dem echt-französischen Wesen stärker diametral entgegengesetzt, als dem irgend einer andern Nation. Franzose und Deutscher bilden einen Gegensatz. Nur aus der Einsicht in die unselige Geschichte der letzten Jahrhunderte, nur aus der Verblendung der deutschen Höfe, besonders seit Ludwig XIV. und Richelieu, ist es zu begreifen, daß französische Art und Weise, Sprache und Sitte in Deutschland verbreitet werden konnten. Die Nachäfferei des französischen Wesens hat der Entwickelung deutscher Art und Natur die tiefsten Wunden geschlagen; sie hat unsere Volksthümlichkeit angefressen, theilweise vergiftet. Dieses Gift hat zuerst die höchsten Stände ergriffen und ist von da in die nächsten Schichten eingedrungen. Die deutsche Volksthümlichkeit wird daher noch am reinsten in den mittleren und unteren Ständen angetroffen, und der Impuls zu deutscher Entwickelung wird nur von ihnen ausgehen, nur davon ausgehen, daß man die in ihnen vorhandenen deutschen Elemente und Momente stärkt. Revolutionen sind dazu nicht das geeignete Mittel, sondern ruhige, aber stetige Entfaltung und Entwickelung. Plötzliche Uebergänge und Stürme entsprechen dem Charakter des Franzosen, nicht des Deutschen, dem von der Natur die Anlage zu langsamer, aber unbegrenzter Entfaltung geworden ist.

Einem Irrthum könnte derjenige leicht verfallen, der sich zum Princip der individuellen Freiheit bekennt; es muß daher davor gewarnt werden.

Man könnte meinen, daß der seine Persönlichkeit hochstellende Mensch zur Abschließung und Isolirung geneigt sein und den Zugang des Guten, was fremdem Boden entsprießt, von sich abzuwehren geneigt sein werde. Nicht also, wenigstens nicht bei dem Deutschen. Im Gegentheil, der Deutsche hat die Neigung, das Fremde hochzuschätzen und es sich anzueignen. Nur zu leicht schlägt diese an und für sich gute, ja treffliche, einzige Neigung, die in dem Streben nach individueller, allseitiger Entfaltung ihren tieferen Grund

hat, in Ueberschätzung des Fremden und in Zurücksetzung des Einheimischen um. Aber im Ganzen offenbart uns dieser in dem Deutschen mächtige Trieb eine herrliche Seite seiner Natur und deutet die erhabene Bestimmung der deutschen Nation in culturhistorischer Beziehung an. Den Deutschen belebt das Streben nach allseitiger, universaler Bildung. Ihm sind von der Natur so umfassende, ich möchte sagen, in ihrer Grundbeschaffenheit so wenig auf Einzelnes gerichtete, determinirte Anlagen eingeboren, daß sie zu Allem die Befähigung in sich tragen. Die deutsche Natur ist die am wenigsten bestimmte, sie hat die Begabung zu allgemeinmenschlicher, zu universaler und idealer Bildung. Darum trägt der mit der Geburt wenig entwickelte, ungeschlachte und rohe, aber zu jeder Art der Entwickelung und zwar ohne Grenzen befähigte Deutsche die Sehnsucht nach universaler Bildung in sich, und darum ist er geneigt, sich alles Wahre, Gute und Schöne, was irgend auf der Erde entsteht, anzueignen, auf heimischen Boden zu verpflanzen und zu nationalisiren. In diesem Triebe spricht sich die welthistorische Bestimmung der deutschen Nation aus. In die Mitte von Europa, des Erdtheils der menschlichen Cultur, zwischen die romanischen und slawischen Völkerschaften hineingestellt, hat die deutsche Nation die Bestimmung, alle Momente der Cultur in sich zu vereinigen und von sich aus unter die anderen Völker zu verbreiten. Die Aufgabe, die sie zu lösen hat, ist eine welthistorisch-universale. Sie kann dieselbe nicht lösen ohne die Entwickelung individueller Persönlichkeiten. Weit entfernt daher, daß das Princip individueller Vollendung der universal-menschlichen Entwickelung entgegenstehen und sie hindern sollte, ist jene eine Bedingung zu dieser. Die erhaben menschliche Aufgabe der deutschen Nation besteht in der Concentration aller Bedingungselemente der Menschheit in ihr selbst und in der Verbreitung derselben nach allen Richtungen. Die Bedingungen zur Erreichung dieser großen Bestimmung liegen in der ungestörten Entwickelung der individuellen Freiheit und der nationalen Einheit zugleich.

Ergriffen von der Größe und Erhabenheit dieser Bestimmung kann man sich beim Anblick der bestehenden Verhältnisse eines zerreißenden Gefühls nicht entschlagen. Was hätte, muß man denken,

aus einer so begabten und mit einer so trefflichen Natur ausgerüsteten Nation, wie die deutsche, nicht werden können, wenn ihr eine ruhige, ihrer Natur entsprechende nationale, die Freiheit der Person schützende, die nationale Einheit begünstigende Entfaltung vergönnt gewesen, wenn ihr nicht fremde, ihrer Urwesenheit widersprechende Elemente aufgedrungen worden wären! Was hätte werden können, und was ist geworden? —

Aber einen sicheren Trost gewährt die Wahrnehmung, daß die deutsche Natur, trotz der heftigsten Angriffe auf sie, nicht gebrochen ist, daß sie es unter den schwierigsten Verhältnissen zu vielem Preiswürdigen und Herrlichen (man denke an die deutsche Literatur!) gebracht hat, und aus dieser Gewißheit schöpft man die feste und festmachende Ueberzeugung, daß die deutsche Nation noch zu großen Dingen bestimmt ist und ihr eine glänzende Zukunft bevorsteht! Der Blick in die Vergangenheit und in das Wesen der germanischen Natur gibt dieser vertrauensvollen Hoffnung Zuversicht und Dauer. Zur Verzweiflung an der Zukunft der deutschen Nation ist kein Grund vorhanden. —

9. Das Wesen deutscher Erziehung.

An den deutschen Erziehern und Lehrern liegt es nun, diese bessere Zukunft durch eine echtdeutsche Erziehung der Jugend des deutschen Volkes herbeiführen zu helfen.

Die Ziele dieser Erziehung sind oben genannt. Wenn man weiß, was Deutsch und National ist, d. h. der deutschen Natur entspricht, so weiß man, was man anzustreben hat, und wenn man weiß, was Undeutsch und Antinational ist, so weiß man, wem man entgegen zu arbeiten, was man durch Bildung an seine Stelle zu setzen hat. Obige Aufstellungen enthalten daher die Momente deutscher Erziehung, deutsch-individueller und deutsch-nationaler Pädagogie. Ich kann daher auf jene hinweisen; aber trotzdem halte ich es für zweckmäßig, einzelne Rücksichten hervorzuheben.

1. Die deutsche Erziehung darf den Charakter allgemeiner Menschenbildung nicht verleugnen.

Der Deutsche ist Mensch, und er trägt vorzugsweise die Anlage zu allgemein menschlicher, universaler Bildung in sich.

2. Die deutsche Erziehung hat die Ausprägung des Allgemein-Menschlichen in nationaler Form anzustreben und alles fremdnationale Gepräge, besonders in früher Jugend, fern zu halten.

3. Die deutsche Erziehung begünstigt die individuelle Entwickelung, die Selbstthätigkeit, die Selbstständigkeit, die Selbstbestimmung des Individuums, gemäß des die germanische Natur belebenden Strebens nach individueller Freiheit.

4. Die deutsche Erziehung respectirt nicht nur die Individualität des deutschen Kindes, sondern auch die provinziellen Eigenthümlichkeiten und Stammverschiedenheiten, überordnet ihnen aber die Bezielung der nationalen Einheit.

Das Kind Stuttgarter Eltern ist zwar ein Sprößling des süddeutschen schwäbischen Stammes, aber doch seiner ganzen Natur nach wesentlich ein deutsches Kind, und ein Buch, das einen Kieler Einwohner zum Verfasser hat, ist kein holsteinisches, sondern ein deutsches Buch. Es gibt wohl Aufsätze und Schriften in schlesischer, steiermärkischer, allemannischer und cölnischer Mundart, aber nur eine deutsche Literatur.

Die einzelnen Mundarten und provinziellen Geschichten verdienen in der Volksschule Berücksichtigung, aber in steter Beziehung und Hinleitung auf die allgemeine Sprache und Geschichte der Deutschen.

5. Die deutsche Erziehung weckt das nationale Bewußtsein, das Gefühl für das Nationale, führt zur Kenntniß der nationalen Schätze, weckt den Gedanken der nationalen Einheit, drängt daher die die deutschen Stämme trennenden Unterschiede, die geschichtlichen wie die religiösen, zurück.

(Ich rede von der öffentlichen, gemeinschaftlichen Erziehung. Ihr stelle ich — ich will das aber hier nur nebenbei andeuten — die Aufgabe, die Religiosität des Kindes ohne die Benutzung confessioneller Unterschiede zu entwickeln.)

6. Die deutsche Erziehung arbeitet von Innen

heraus, nicht von Außen hinein, sie dient dem Princip der Evolution, gemäß dem Charakter des Menschen, insonderheit des Deutschen.

„Pestalozzi für immer!“

7. Die deutsche Erziehung legt es im tiefsten Grunde auf die Entfaltung und Stärke des Gemüths, auf die Erweckung des lebendigen Interesses an dem Wahren und Guten und an den Gegenständen der Bildung an.

(Die Gemüths=, wie jede andre Art von Bildung geschieht an den Dingen.)

8. Die deutsche Erziehung legt den Hauptwerth nicht auf ein Vielerlei von Kenntnissen, sondern auf die Bildung des Charakters, welche die körperliche Bildung mit einschließt.

9. Die deutsche Erziehung erfolgt in Zucht und Strenge, in Gehorsam und Pietät, in Anstrengung und Fleiß.

Ohne diese Momente existirt keine wahre menschliche, absonderlich keine deutsche, keine Charakter=Erziehung.

10. Die deutsche Erziehung ist eine Erziehung zur Einfachheit, Offenheit, Geradheit, Wahrhaftigkeit.

11. Die deutsche Erziehung ist eine Erziehung nach deutscher Art und Sitte.

12. Die deutsche Erziehung legt es auf die Anbahnung lebenslang fortgehender Evolution des Jünglings an. —

Mit diesen Positionen, die man als Thesen betrachten kann, sei es zur Charakterisirung deutscher Erziehung vorerst genug. Ueber einzelne Specialitäten will ich noch durch Fragen sprechen. Der Leser beantworte sie!

1. Was ist von der herkömmlichen kirchlichen Abrichtung zu halten?

2. Was ist davon zu halten, daß man Kinder unverstandne Sätze nachsprechen läßt?

3. Was ist insonderheit davon zu halten, daß man Kindern

kirchliche Glaubensbekenntnisse vorlegt und einübt? Ist das etwa ein Mittel zur Entwickelung der individuellen Freiheit?

4. Was ist zu sagen über die Trennung der Kinder nach der Confession der Eltern? Ist das etwa Erziehung zur deutschen Einheit?

5. Wie ist die Passivität, das duldende Hinnehmen, woran in so vielen Schulen die Kinder gewöhnt werden, zu beurtheilen? Heißt das die Selbstthätigkeit erwecken?

6. Was hat man von einem System zu halten, welches die Frucht hervorbringt, daß die Schulkinder die lebendige Fragelust des elterlichen Hauses total verlieren?

7. Was hat man über die Sprech- und Schwatzsucht der Lehrer zu sagen? Ist sie etwa eine Eigenschaft der deutschen Natur?

8. Erzeugt die Gewohnheit vornehmer Stände, ihre Kleinen französischen Bonnen zu übergeben, deutschen Sinn, deutschen Charakter?

9. Steht von der isolirten Erziehung (deutscher Fürstensöhne z. B.) die Entwickelung deutscher Volksthümlichkeit zu erwarten?

10. Fängt die Erziehung mit der freien Selbstbestimmung oder mit der Autorität an?

11. Hört sie mit der Autorität oder mit der freien Selbstbestimmung auf?

12. Sind Individualismus, Nationalismus, Universalismus absolute Gegensätze? —

Einige dieser Fragen deuten meine Antwort auf die Frage nach der „christlich-germanischen" Erziehung, wovon in der Einleitung die Rede war, an. Ich halte es noch für nothwendig, sie nach den gegebenen Andeutungen speciell zu beantworten.

Heißt „christlich" so viel als allgemein-christlich-religiös, der universalen Tendenz des Christenthums als allgemeiner Menschenreligion gemäß, welche zum Ausdruck die Humanität hat, so ist gegen die Forderung nichts weiter zu erinnern, als daß sie, wie schon bemerkt, in „germanisch-christlich", den christlichen oder humanen Geist in der den Germanen eigenthümlichen Naturform erheischend, umzuwandeln wäre.

Heißt dagegen „christlich" kirchlich=christlich, nach den Forderungen und Bestimmungen einer kirchlich=specifischen Confession, so enthält die Forderung einen innern Widerspruch. Denn „germanisch" heißt der Natur der Germanen gemäß. Die Germanen bekennen sich, leider, zu verschiedenen kirchlichen Confessionen und separiren sich dadurch, leider, im Geiste von einander. „Christlich=germanisch" hieße dann: zuerst nach den Forderungen der verschiedenen, getrennten Confessionen „christlich", und dann zugleich nach dem Ziele der volksthümlichen Einheit, „germanisch", also zugleich zur Trennung und zur Gemeinschaft — ein Widerspruch in sich selbst.

Das Wort hat also nur dann einen vernünftigen Sinn, wenn man unter germanisch=christlicher Erziehung die Erziehung versteht, welche dem Wesen der germanischen Natur, also vorzugsweise dem Princip der individuellen Freiheit gemäß ist, die sich in praktischer Beziehung der Erstrebung allgemein=menschlicher, humaner Zwecke unterordnet. In diesem, aber auch nur in diesem Sinne können wir den Begriff adoptiren. —

Ich beschränke mich auf das, was außerdem wesentlich hierher gehört.

Das Princip der individuellen Freiheit hat auch in der Schule Geltung; außerdem ist seine Beachtung in der Bildungsanstalt für Lehrer von der höchsten Bedeutung.

In der Schule ist der Lehrer der Herr und Meister, er herrscht nicht nur, sondern er regiert auch, von ihm geht der Geist oder der Ungeist aus. Deß darf, deß soll er sich stets bewußt bleiben; es ist seine Schule, sie wird das Gepräge seines individuellen Geistes an sich tragen. Wo solche individuelle Bestimmung nicht sicht= und fühlbar wäre, da fehlte eben dem regierenden Geiste die bestimmende Kraft. Man will daher, tritt man in eine Schule, nicht abstracten, sondern concreten Geist, individuelle Gestaltung wahrnehmen. Jene Zuversicht, jenes Selbstvertrauen darf den Lehrer beherrschen, dieser Erscheinung darf man gewärtig sein.

Wer aber daraus ableiten wollte, daß er nun nach Belieben und Willkür in der Schule schalten und walten könne und Alles, wenn nicht gelobt, doch anerkannt werden müsse, der würde eben

das anerkennenswerthe Princip der individuellen Freiheit in verderblichster Weise übertreiben, im höchsten Grade mißbrauchen. Wohl, deine Schule hat den Ausdruck deines Geistes, aber dieser Geist soll der rechte sein, und er wird der rechte sein, wenn du die Schule nicht als dein Eigenthum, sondern dich als das Eigenthum und als den Diener der Schule und ihrer wichtigsten Zwecke betrachtest. Ich darf wohl hier das individuelle Geständniß ablegen, daß mich das Bewußtsein des Letzteren, so lang ich Lehrer gewesen, nie verlassen, sondern stets beherrscht hat. Hier gilt das Wort: „Immer strebe zum Ganzen", immer diene dem Ganzen!

Besonders aber darf der Lehrer nie darauf denken, dem Schüler die Signatur seiner eignen Geistesbeschaffenheit aufzudrücken. Achtung der Individualität, höchste Achtung derselben, Mannigfaltigkeit der Entfaltung der einzelnen Schüler! Geht ein mächtiger Geist vom Lehrer aus, so wird er zwar nicht bloß anregend, sondern auch mehr oder weniger bestimmend auf die Schüler wirken, das kann nicht anders sein. Aber höchst verkehrt wäre es, legte er es darauf an, ihnen eine Autorität zu sein. Nein, er tritt zurück, er stellt seine Subjectivität, seine Persönlichkeit in den Hinter-, die Wahrheit, das Object, in den Vordergrund, dem er sich mit den Schülern unterordnet.

Gelten diese Regeln für die gewöhnliche Schule, so gelten sie im höchsten Maße in der Lehrerbildungsanstalt. Wehe den Zöglingen, wenn der Lehrer ihre individuelle Entwickelung nicht achtet, wenn er ihnen unnatürlichen Zwang anthut, wenn er ihnen die individuelle Form seines Geistes, seiner Weise und seiner Manieren aufzwingt!

Wohl, auch die Zöglinge des Seminars werden das Gepräge der Anstalt, in der sie gebildet worden sind, an sich tragen, und es würde ein schlechtes Zeugniß für den Einfluß derselben an den Tag legen, wenn man an keiner Spur erkennen könnte: der und der ist ein Schüler der und der Anstalt. Es liegt das in der Natur der Sache, kann nicht anders sein.

Aber der Seminarlehrer soll seine Individualität, die ihre Berechtigung hat, nicht in den Vordergrund stellen, im Gegentheil, der wahre Lehrerbildner drückt sie in den Hintergrund, hinter die

Bedeutung der Sachen zurück, er unterordnet die Schüler und sich selbst dem Objecte, an dem sie hinaufwachsen, durch welches sie sich nähren. Ermesse man daran, was von den schwatzhaft docirenden, declamirenden und, wie sie sagen, „Alles klar machenden" Lehrern zu halten ist!

Also Berechtigung der Individualität auch des Lehrers, aber Unterordnung derselben unter die Objecte und die Zwecke der Anstalt, zugleich aber gewissenhafte Berücksichtigung der Individualität der Schüler und freie Entwickelung derselben!

Das ist in der Schule die richtige Stellung und die richtige Anwendung des Princips der individuellen Freiheit!

Mit ihr und ihrer Anerkennung und Thätigkeit hängt die Mannigfaltigkeit der Formen in den deutschen Schulen, der Lehrbücher, der Methoden zusammen. Jeder Lehrer hat seine Weise, er hat das Recht, die Lehrmittel nach seiner Einsicht zu gestalten, sich die Schulbücher zu schreiben, diese oder jene schon vorhandene Methode anzuwenden, oder eine neue zu erfinden.

Man hat darüber geklagt, den Mangel der Uebereinstimmung beklagt, namentlich den Lehrern eine Methodensucht vorgeworfen.

Nicht zu leugnen ist, daß diese Wirkungen des individuellen Geistes mancherlei Nachtheile herbeiführen können; aber im Ganzen wollen wir die Mannigfaltigkeit der Daseinsformen, Erscheinungsweisen und Methoden als ein Zeichen, daß wir in Deutschland noch nicht in chinesische Starrheit verfallen sind, sondern uns noch in wichtigen Beziehungen frei bewegen können, heiter begrüßen. Einem mechanischen Schulinspector mag es lästig sein, wenn die Lehrer seines Kreises nicht alle nach einer Schablone arbeiten; aber die Schüler gewinnen gewiß dabei. Auf Uniformität in den Schulen wird es derjenige anlegen, welcher sich als eine Autorität hinstellt und die Schüler menschlichen Autoritäten unterwirft, niemals der, welcher an der freien Entfaltung seine Freude hat. Bleiben wir daher bei dem System der freien Bewegung, lassen wir uns durch das Geschrei über Methodensucht nicht abhalten, stets auf neue Verbesserungen zu sinnen! Die daraus entstehende Beweglichkeit wird den Vorzug der größeren Lebendigkeit an sich tragen und die richtige Grenze nicht überschreiten, wenn der oben

aufgestellte Grundsatz: Unterordnung des Lehrers wie des Schülers unter die Objecte und die Zwecke der Schule, festgehalten wird.

Genug, vorerst genug.

Ich könnte noch besonders davon reden, wer ein deutscher, wer ein undeutscher Lehrer sei, aber das sagt sich nach dem Bisherigen ein Jeder selbst.

Ich schließe mit der Hinweisung auf deutsche Männer, in welchen uns deutsche Art und Weise, deutsche Natur und Charaktereigenthümlichkeit, scharf und stark ausgeprägt, entgegen tritt, und die dadurch zu Repräsentanten deutschen Wesens werden, von deren concreter Erscheinung, wenn man es nicht theoretisch und allgemein vermag, man lernen kann, was man an und in der deutschen Jugend zu pflegen hat.

In Luther tritt uns entgegen der Muth gegen menschliche Autorität, die Gemüthskraft, die religiöse Tiefe und männliche Selbstständigkeit;

in Gellert die deutsche Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit;

in Friedrich dem Großen (er war trotz seiner — erklärbaren — Vorliebe für französische Sprache und Literatur ein deutscher Mann) der deutsche Heldenmuth, die unüberwindliche Standhaftigkeit und Selbstbeherrschung, und die Unterordnung unter Gesetz und Recht;

in Lessing der deutsche Scharfsinn;

in Kant der deutsche Tiefsinn;

in Fichte der deutsche Nationalsinn;

in Schiller der deutsche Zug nach dem Idealen, der ideale Sinn;

in Goethe der deutsche Zug nach dem Universalen, der Universalsinn;

in Jahn und Arndt die deutsche Volksthümlichkeit;

in dem Freiherrn von Stein die deutsche Charakterstärke, Nummer Eins. An diesem einzigen Manne hat man ein treues Charakterbild deutscher Natur.

Von dem pädagogischen Gebiete sei es erlaubt, ihnen zwei Männer zuzugesellen, in welchen sich die deutsche Eigenthümlichkeit der Vertiefung in die Natur der Kindesseele und in Erziehungs-

und Bildungsangelegenheiten repräsentirt: Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel.

Wer sie kennt, kennt deutsche Pädagogen. Die ganze übrige Welt hat nicht ihres Gleichen. Das deutsche Volk ist ein pädagogisches Volk, weil es ein in der Innerlichkeit lebendes Volk ist. Die deutsche Regierungskunst, die deutsche Politik muß daher zu einer volksthümlichen Erziehungskunst, zur deutschen Nationalpädagogik, nicht in engscholastischem, sondern in universalem Sinne, sich erheben.

XVIII.

Zur Revue über einige Reformvorschläge für die Volksschule.

Es ist den Lesern bekannt, daß wir in der Zeit der Vorschläge zur Reform der Volksschule leben, daß diese Vorschläge zum Theil hier und da schon ausgeführt sind und daß andere ihrer Ausführung entgegen gehen.

Es erscheint daher nicht als unangemessen, die wesentlichsten einmal zusammenzustellen und sie mit Bemerkungen zu begleiten.

Letztere können kurz sein, da wir sie von unserem Standpunkte aus, der bekannt ist, beurtheilen. —

Im Jahre 48 regneten die Reformvorschläge in Strömen vom Himmel herunter. Ihr Inhalt entwickelte sich aus einheitlichem Streben, nämlich dem, die bisherigen Reformen, welche die alte Schule zu einer neuen gemacht hatten, festzuhalten, sie weiter auszudehnen, und sie durch feste Gestaltung der Schul- und Lehrerverhältnisse zu sichern. Man wollte auf dem Wege der freien Entwickelung fortschreiten.

Dasselbe wollte man auch auf dem Gebiete des Lebens überhaupt, und von da aus erhielt die Bewegung auf dem Gebiete der Schule den Anstoß.

Wer bis dahin die Abhängigkeit der Schule vom öffentlichen Leben und den Einfluß der das Leben bewegenden Ansichten auf

die Ziele und Grundsätze der Erziehung noch nicht erkannt hatte, konnte diese Zusammengehörigkeit nun mit Händen greifen.

Mit der Vereitlung der deutschnationalen Bestrebungen des Jahres 1848 sind die Reformbestrebungen der Schule im angegebenen Sinne verschwunden, und es ist wegen des oben angedeuteten Causalzusammenhanges in Betreff der neuesten Reformvorschläge die entgegengesetzte Richtung eingetreten. Dieselben wollen im Großen und Ganzen die früheren Bestrebungen nicht fortsetzen, sondern hemmen oder auch vernichten. Reaktion und Restauration auf dem politischen und kirchlichen Gebiete führen zu Gedanken und Vorschlägen auf dem pädagogischen. Doch würde man Unrecht thun, wenn man vermuthen sollte, daß alle neueren Schulreform-Vorschläge dem Geiste der Restauration oder gar der Reaktion entstammen. Manche Reformen huldigen noch dem Princip der freien Entwickelung.

Ohne die der einen oder andern Art von einander zu trennen, wollen wir die wesentlichsten der nach dem Jahre 1848 laut gewordenen Vorschläge nun die Revue passiren lassen. Sie beziehen sich sowohl auf das Innere, als auf das Aeußere der Schule, auf den Geist des Unterrichts und der Erziehung, wie auf die Stellung der Schule und die Verhältnisse der Lehrer. Ungetrennt werden wir sie auf einander folgen lassen.

1. Vereinfachung und Einheit des Unterrichts, Centralisation und Concentration.

Der Gedanke, den Unterricht in der Volksschule zu vereinfachen, das Ueberflüssige wegzuschneiden, ihn auf das Wesentlichste zu beschränken, um das Fundamentale und Elementarische desto fester begründen zu können, ist ein alter Gedanke. Er entstand mit den Jahren von selbst in jedem denkenden Lehrerkopfe. Der junge Lehrer weiß Wesentliches und Wesentlichstes von Unwesentlichem und Nebensächlichem noch nicht sicher zu scheiden. Er lehrt drauf los, er lehrt, was er gelernt hat. Aber das gibt sich mit den Jahren. Die Erfahrung lehrt, daß die tüchtigeren Lehrer mit zunehmenden Jahren den Lehrstoff immer mehr und mehr beschränken und hauptsächlich darauf Bedacht nehmen, die eigentlichen Fundamente des Wissens und der Bildung fest zu legen.

Nichtsdestoweniger war der Gedanke und der ihm entsprechende Versuch, das Wesentliche von Unwesentlichem principiell zu scheiden, sehr zu billigen, und es ist in dieser Beziehung auch schon Manches geleistet worden.

Es war natürlich, daß man dabei nicht bloß auf den Gedanken kam, die Stoffe der herkömmlichen Lehrgegenstände zu vereinfachen, sondern auch diese selbst darauf anzusehen, ob sie wirklich zum Volksschulunterricht gehörten, und nicht etwa als unberechtigte Eindringlinge anzusehen und wieder hinauszuwerfen seien.

Eine solche Untersuchung ist immer nützlich.

Feste, gleiche Normen für alle Volksschulen dürften davon aber nicht erwartet werden. Denn dieselben sind bekanntlich sehr verschieden. Es war aber in der That schon nichts Unbedeutendes erreicht, wenn man die wesentlichsten und unentbehrlichsten Gegenstände für jede, also auch für die ärmste und beschränkteste Volksschule feststellte.

Wie weit man in dieser Beziehung gegangen ist, zeigt ein kurhessischer Lehrplan, der für jede Volksschule nichts mehr als Religion, Lesen, Rechnen und Singen vorschreibt. Schreiben und Realkenntnisse sind für nützliche, aber nicht für nothwendige Gegenstände erklärt worden; alles Uebrige ist ganz in den Winkel geschoben oder gänzlich verbannt.

Wenn wir auch das Aeußerste zugeben wollen, weil in der That hier und da noch die beengendsten Schulverhältnisse obwalten, so können wir doch jenes Minimum nicht billigen, müssen nicht bloß um ihrer bildenden Kraft, sondern auch um der Lebensverhältnisse willen mehr verlangen, können es auch nicht gut heißen, daß sämmtliche Volksschulen einer Provinz so stiefmütterlich bedacht werden, und daß man nicht auf Maßregeln sinnt, um jedem Kinde diejenige Bildung anzueignen, welche zur menschlichen gehört.

Wer nicht schreiben kann, kann auch keinen Aufsatz, keinen Brief, nicht einmal eine Rechnung schreiben und sie wahrscheinlich auch nicht lesen.

Wer nichts von äußeren Formen und Gestalten gehört hat, kann nicht recht sehen und nicht messen.

Wer nicht zeichnen kann, kann nichts Körperliches darstellen, nichts der Art veranschaulichen.

Wer von der Geographie nichts weiß, ist auf Erden ein Fremdling, oder, wie der alte Fabri oder Gaspari sagte, ein Maulwurf.

Wer von der Weltgeschichte nichts weiß, weiß vom hellen lichten Tage nichts.

Wer von der Naturkunde nichts weiß, ist erst recht ein Maulwurf.

Von den höheren Beziehungen in Betreff der Bildung, des Aberglaubens und der Aufklärung, selbst der Religion, gar nicht zu reden!

Kurz: das Streben nach Vereinfachung des Unterrichts ist löblich, wenn es das Ziel hat, die Erkenntnißkraft nicht zu schwächen, sondern zu stärken, und nicht dahin ausartet, wesentliche, zu dem untersten Grade der menschlichen und bürgerlichen Bildung gehörige Gegenstände aus dem allgemeinen Volksschulunterrichte zu verdrängen. —

Von der Vereinfachung ist die Einheit des Unterrichts zu unterscheiden.

Das Streben nach jener hat zu manchem Guten geführt; das Streben nach dieser hat bis jetzt, so viel ich weiß, noch kein erkleckliches Resultat gehabt und wird nach meinem Bedünken auch nicht dazu führen.

Denn man sucht diese Einheit in einem Stoffe, statt sie zu suchen oder bereits zu haben im Geiste.

Zum einheitlichen Stoffe hat man die Bibel vorgeschlagen, von der nicht nur auszugehen, sondern worauf auch alles Andere ohne Ausnahme bezogen werden solle.

Da ich dieses innerlich, d. h. wesenhaft, ja nicht einmal äußerlich für möglich erachte, so halte ich diesen Vorschlag für einen so korrupten und unglücklichen, daß ich nicht weiter darauf eingehe.

Ich suche die Einheit nicht in einem Stoffe, sondern in dem Geiste, in dem Geiste, in welchem alles Unterrichten und Erziehen geschieht, Sein und Leben, Dichten und Trachten besteht.

Dieser Geist kann ein verdummender, mechanisirender, sklavischer, fanatisirender, oder ein aufklärender, entwickelnder, befreiender,

humaner und wie die Prädikate weiter heißen, sein, und die Art dieses Geistes, nicht dieses oder jener Stoff, bestimmt den Werth und bedingt die Einheit der Schule. Man mache, was man wolle, nur der selbst zur Einheit und Harmonie durchgedrungene Geist des Lehrers erzeugt eine einheitliche, harmonische Erziehung. In wessen Geist die höchsten Gegensätze neben einander wohnen, z. B. religiöser Obscurantismus und Servilismus neben klarer Erkenntniß der Naturgesetze und Streben nach freier Entwickelung im Leben — wenn diese Verbindung anders möglich ist — dem dekretire man materielle Einheit des Unterrichts, was wird es fruchten?

Der Stoff ist todte Materie; die Kraft belebt ihn. Es kommt auf diese Kraft an.

Der Reaktionär verwirft daher mit Recht Alles, was der Liberale vollbringt, weil er mit der Tendenz, die sein Thun hat, unzufrieden ist; und eben so findet der seiner Absicht und seinem Streben nach Reaktionäre — er leiste äußerlich noch so viel — keine Gnade bei der Fortschrittspartei. —

Noch muß ein Wort von der „Concentration“ gesagt werden.

Man kann sie von der „Centralisation“ unterscheiden, diese auf das Aeußere, jene auf das Innere beziehen. Wir nehmen sie nach dem eben bereits Gesagten in letzterem Sinne.

Sie hat die anerkennenswerthe Seite, daß man auf den Gedanken gekommen ist, oder, wenn derselbe, wie nicht zu verkennen, schon früher da war, ihn zur Ausführung gebracht hat, sachlich-verwandte Gegenstände in genaue Verbindung zu setzen. So hat man früher das Schreiben mit dem Lesen, so jetzt mit beiden das Sprechen, das Gedankenschreiben und die Elemente der Sprachlehre zu einem Ganzen vereinigt.

Dieses Streben hat seinen Werth; was man aber außerdem noch von Concentration oder, um ein möglichst bedeutsames Wort zu gebrauchen, von Organisation gesagt und gerühmt hat, ist von zweifelhaftem Werthe. Denn es steht dahin, ob mehr dabei herauskommt, wenn man denselben Gegenstand mehrere Stunden hinter einander, wenn auch in anderer Form (z. B. in der ersten lehrend, in der zweiten schreibend, in der dritten lesend), traktirt, oder ob man, wie bisher, einzelne durch Tage von einander getrennte

Stunden darauf verwendet; wahrscheinlich hängt dabei viel von den subjektiven Ansichten des Lehrers ab, keinen Falls ist es eine Hauptsache. Eben so wenig ist damit viel oder etwas Neues gesagt, wenn man von „Concentration der Gedanken" redet, was nichts weiter ist, als angestrengte Aufmerksamkeit und fleißiges Repetiren, und noch weniger Gewinn kann man von dem Gerede über innere Organisation des Unterrichts erwarten, da dasselbe, wenigstens so weit, als bis jetzt davon vorliegt, meist auf unklare Begriffe und pathetische Phrasen hinausläuft.

Der Leser erkennt aus diesen Bemerkungen, daß wir das durch die vielbesprochene Concentration zu erwartende Resultat nicht hoch anschlagen, welche Ansicht uns eben veranlaßte, bisher davon zu schweigen. Nach Wahrscheinlichkeit kommen wir auch deßhalb auf diesen Gegenstand nicht mehr zurück. Er verschwindet uns vor dem Bemühen, den rechten Geist der belebenden Anregung und der geistigen Entwickelung in die Lehrer und in die Schulen zu bringen.

Noch aber muß ein Wort darüber geredet werden, an welchen Stoffen man die Vereinfachung des Unterrichts versucht hat.

Hier wird jedem Leser der bisherige Sprachunterricht einfallen.

So viel ich weiß, haben meine beiden Bücher („Lese- und Sprachbuch" und „Schul-Lesebuch") zuerst den Versuch gemacht, das Deutsch-Grammatische mit Lesestücken zu verknüpfen.

Die Absicht war, für das Grammatische concreten Stoff zu gewinnen, das „Grammatisiren" zu beschränken, das Abstrahiren auf das gehörige Maß zu reduciren oder gänzlich zu verbannen.

Diese Zwecke mögen erreicht sein. Aber es steht zu bezweifeln, daß der Unterricht dadurch überall an Ordnung und Klarheit gewonnen hat. Wenigstens sprechen schon, nachdem Erfahrungen darüber vorliegen können, beachtenswerthe Stimmen von dem Gegentheil.

Weiter noch gehen jetzt einige Lehrer, welche den ganzen eigentlichen Unterricht über die Muttersprache für die Volksschule verwerfen, und welchen daher der Anschluß an das Lesebuch nicht mehr genügt. Sie wollen gar nichts mehr davon wissen, halten ihn nicht nur für unnütz, sondern für schädlich, und dieses in doppelter Beziehung: indem er anderen, wichtigeren Stoffen die

Zeit raube und trotz aller bisher angewandten Mittel zu leeren Abstraktionen veranlasse.

Einiges von Grammatik wird man freilich jeder Elementarschule, die ein Briefchen zu schreiben lehren will, lassen müssen; denn wie wollten die Schüler ohne dieses die Dingwörter zu unterscheiden und die Satzzeichen zu setzen vermögen? —

Eine zweite Vereinfachung erblickt man darin, daß man den Rath ertheilt, den Realunterricht an das Lesebuch anzuschließen.

Dagegen habe ich mich bereits erklärt und muß ich mich, da dieser Vorschlag wiederholt wird, noch entschiedener erklären. Fände er Beifall und würde er angenommen, so wäre der Realunterricht in sein Gegentheil verkehrt und zum Wortunterricht hinabgedrückt, und zwar nicht einmal zum Unterricht über das Wort, sondern zum wortreichen Gerede über reale Dinge, die der Schüler nicht durch Beschreibung, nicht durch Bücher, sondern nur durch wirkliche Anschauung und durch lebendige, mündliche, vergleichende Darstellung des Lehrers kennen lernen kann. Hier liegt einer der Hauptfehler des Goltzsch'schen Lehrplanes zu Tage: er hält viel zu wenig auf wirkliche Anschauung, wenn er auch nicht ganz davon schweigt; er legt viel zu hohen Werth auf das Wort und zwar auf das geschriebene und gedruckte Wort, er sucht daher den Reiz und den Vortheil der mündlichen Rede durch das Lesebuch zu ersetzen. Diese Vorschläge sind außer anderen, von welchen wir ein ander Mal reden, unbedingt zu verwerfen. Eine Verbindung des Unterrichts in der Weltkunde mit dem Lesebuche ist schlechthin unzulässig, es sei denn, daß man darunter nichts weiter versteht, als daß das Lesebuch Stücke aus der Weltkunde enthalten solle, die aber den eigentlichen, direkten, mündlichen Unterricht des Lehrers nicht nur nicht ersetzen können, sondern ihn vielmehr voraussetzen.

Diesem Streben nach Vereinfachung oder Concentration müssen wir uns direkt widersetzen. Vereinfachen heißt etwas Anderes, als verderben, vernichten und in's Gegentheil verkehren. Die Vereinfachung muß dem Unterricht Gewinn bringen, er darf dadurch nicht sein eigentliches Wesen verlieren. Manche sogenannte „Concentration" ist daher nichts weniger, als eine Verbesserung. Der Lehrer lasse sich deßhalb durch dieses etwas hochtönende Wort eben so wenig

umgarnen, als durch das noch unbestimmtere und phrasenhaftere der „Organisation". Jeder bildende Unterricht empfängt seine Bestimmungen von der gleichzeitigen Erwägung der Natur des Objekts und der Beschaffenheit des Lernenden; Sach- und psychologische Kenntnisse vereinigt erzeugen ein richtiges Urtheil über Lehrgang und Methode. Aeußere Rücksichten führen vom rechten Wege ab.

2. „Die formalistische Pädagogik."

Dieses ist der zweite Gegenstand, von dem wir dieses Mal sprechen wollen; auch gegen ihn sind neue und erneuerte Vorschläge gerichtet.

Die neuere, auf Pestalozzi fußende Schulpädagogik ist formalistisch, sie entbehrt des rechten Stoffes und Inhaltes, sie beginnt mit Abstraktionen und läuft auf Abstraktionen hinaus; „Zahl, Form und Sprache" lassen nur abstrakten, formalisirenden Unterricht zu; derselbe beabsichtigt wesentlich, oder nur Verstandesbildung, das Gemüth wird außer Acht gelassen, oder kömmt wenigstens dabei zu kurz, die formalistische Pädagogik taugt nichts und ihr Vorherrschen in den Schulen verschuldet mit das Zeitverderben.

So lauten die Klagen und Anklagen.

Gehen wir auf die Vorwürfe näher ein!

„Die neuere Didaktik ist formalistisch."

Die Pestalozzi'sche Trias ist Form, Zahl und Sprache. Der Religionsunterricht ging neben her, und daß Pestalozzi nicht direkt die Natur heranzog, lag eines Theils in seiner mangelhaften Kenntniß, anderen Theils in der Beschaffenheit der Wissenschaft selbst, zum Dritten in dem Umstande, daß Pestalozzi darauf denken mußte, Unterrichtsobjekte zu finden, die am ersten dazu geeignet waren, den herrschenden Mechanismus im Unterricht zu beseitigen und die Geisteskräfte zu wecken, formal zu bilden.

Aus diesen Gründen erklärt sich vollständig die Einseitigkeit des Unterrichts in dem Institute Pestalozzi's. Daß aber in demselben gar kein anderer Unterricht, kein Realunterricht ertheilt worden sei, dem widersprechen direkt die Berichte der in Yverdun beschäftigt gewesenen Männer (Henning's zum Beispiel). Außerdem bin ich jetzt wie früher der Ansicht, daß es nach wie vor bei

allem Unterricht, am stärksten im Elementarunterricht, auf die Entwickelung der Geisteskräfte ankomme und daß jeder andere Gesichtspunkt hinter denselben zurücktreten müsse. Hat die Elementarschule nicht geleistet, was sie zu leisten vermag, so liegt es nicht an der übertriebenen Bevorzugung, sondern an der Hintansetzung des formalen Princips. In dieser Beziehung ist nicht zurückzukrebsen, sondern fortzuschreiten.

„Die formalistische Pädagogik hat keinen Inhalt.“

Angenommen, daß der Pestalozzi'sche Unterricht sich auf jene Trias beschränkte, war er dann ohne Inhalt?

Dieser Behauptung muß ich direkt widersprechen. Es wäre ja ein Unterricht über ein Nichts, oder über mehrere Nichts.

Die Formenlehre hat die Gestalten zu ihrem Inhalt, die Zahlenlehre die Zahl, die Sprachlehre das Wort nach Form und Bedeutung, steht also mit dem ganzen Denk i n h a l t e des Menschen in Verbindung.

Dieser Inhalt ist nur zum Theil und in weiterem Fortschritte ein abstrahirender; der Unterricht in diesen Gegenständen beginnt mit konkreten Dingen und die vorzunehmenden Abstraktionen liegen so nahe, sind so leicht, sind so nothwendig, daß sich in Betreff der wesentlich formalen Geistesbildung keine passenderen Gegenstände erdenken lassen.

Schon in dieser Beziehung ist jene Behauptung hohl. Sie steigert sich aber zur höchsten Ungerechtigkeit, wenn man bedenkt, daß die neuere (Pestalozzi'sche) Schule den Realunterricht in die Schule eingeführt und eine bildende Behandlung desselben gelehrt hat. Was will es demnach bedeuten, wenn gesagt wird, daß die Pädagogik der neuen Schule im Gegensatze gegen die alte von dreihundert Jahren her keinen Inhalt habe? Welches war denn im Großen und Ganzen der reale Inhalt der gepriesenen alten Schule? —

In der neuen Schule sind die Unterrichtsobjekte: Gott, Mensch und Natur. Was fehlt diesen an Inhalt und Realität?

Aber wir verstehen: wir kehren die positive Seite derselben, namentlich des Religionsunterrichts, das sogenannte „Positive“, nicht genug heraus.

Daß wir dieses nicht thun, hat in psychologischen Erwägungen seinen Grund. Nach psychologischen Gesetzen wollen wir jedes Objekt, also auch die Religion, an die Kinder bringen oder vielmehr in sie hinein, nicht aber auf positive Weise und nach positiven Vorschriften, folglich nicht auf gewaltsame Weise im Alter ihrer Unmündigkeit.

Die neue Schule hat den positivsten Inhalt, müssen und können wir in Wahrheit sagen, wenn einmal das so oft mißbrauchte Wort „positiv" in den Mund genommen werden soll. Beantworte man die Fragen: Wo existiren realere, positivere Dinge, als in dem Gebiete der Menschen- und Naturkunde? Was ist positiver und realer als die menschliche Seele und die Welt?

Was und wie die alte Schule lehrte, ist bekannt. In ihr fehlten Geographie, Naturgeschichte, Physik, Himmelskunde, kurz die Gegenstände, die zu den realsten der realen und positiven gehören.

Was will daher der Vorwurf, die neuere (formalistische) Pädagogik habe keinen Inhalt, bedeuten? —

Und womit geht nun die neueste, positiv und real genannte Pädagogik um?

Erstens beschränkt sie den Realunterricht auf ein Minimum oder wirft ihn ganz zur Thüre hinaus.

Zweitens knüpft sie ihn an das Lesebuch, d. h. macht ihn zu einem Wortunterricht, zum Geschwätz, und vernichtet damit realiter das Wesen und Ziel desselben: die unmittelbare Erkenntniß der wirklichen Welt.

Drittens besetzt sie die durch jenes Minimum frei gewordenen Stunden mit einem Religionsunterrichte, der mit Memoriren beginnt und wesentlich in Memoriren besteht. Heißt das Werth legen auf den Inhalt und verdient dieser Unterricht als ein solcher, der vorzugsweise mit realen Vorstellungen und Kenntnissen erfülle, vor dem „formalistisch" gehaltenen den Vorzug?

Wie sollen wir die Unterrichtspädagogik der neuesten Schule nennen?

Realistisch kann sie nicht heißen, denn sie hat die Neigung, die Realien zu verbannen.

Materialistisch kann sie nicht heißen, denn sie liefert wenig Materie, und sie würde sich auch für dieses Prädikat bedanken.

Formal und formalistisch ist sie nicht und will sie nicht sein.

Es bleibt nichts übrig, als sie nominalistisch oder verbalistisch zu nennen, sie geht vom Worte aus, legt vorzugsweise Werth auf's Hören, Annehmen, wörtliches Auswendiglernen und Hersagen, auf's geschriebene Wort; sie ist die Schule des Wortes und der ihr entsprechend verfahrende Lehrer ist der „Diener am Worte". —

„Die formalistische Pädagogik erzeugt den abstrakten Unterricht und vernachlässigt die Gemüthsbildung."

Der Unterricht in der allerneuesten Schule ist vorzugsweise Memorir- und Wortunterricht. Denn die „formalistische Pädagogik" fußt bekanntlich auf der Anschauung der wirklichen Dinge. Auf welcher Seite liegt nun der abstrakte Unterricht? Der Wortunterricht, muß man sagen, ist nur abstrakt, nein, er ist nicht einmal abstrakt, oder er ist es nur, wenn wirkliche Vorstellungen ihm zu Grunde liegen, die aber fehlen; nein, er ist mehr oder noch weniger als abstrakt, er ist hohl.

Unser Unterricht, namentlich der in der Formen- und Zahlenlehre, soll abstrakt sein! Dieses kann von unserer Methode durchaus nicht gesagt werden. Wir gehen überall von wirklichen Dingen und konkreten Beispielen aus, und veranlassen den Schüler, die Wahrheit, das Gesetz und die Regel, selbst zu finden und die gefundenen allgemeinen Wahrheiten auf Welt und Leben anzuwenden.

Wir thun dies absichtlich und mit klarstem Bewußtsein und werden uns, so Gott will, durch das Geschrei der Allerneuesten davon nicht abbringen lassen.

Denn: 1) sind jene Gegenstände diejenigen, an welchen sich die elementare, schwache Kraft des Kindes am leichtesten entwickeln läßt: weil

2) sie die elementare, anregende, entwickelnde Behandlung am ersten zulassen; weil

3) alle Denkbildung (und denken sollen doch, meinen wir, die Kinder lernen!), in sofern sie mehr ist als Sehen und Hören,

und Aussprechen des Gesehenen und Gehörten, auf Abstraktionen ruht; weil

4) sie die Denkkraft und die Erkenntnißkraft überhaupt in der ihrer Natur zusagendsten Weise anregen und entwickeln.

Wir sind auf dem rechten Wege und waren es; was man unserer Weise entgegensetzt, ist verderbliche und verwerfliche Reaktion. Daß „wir es schon so herrlich weit gebracht", diese Versicherung hört man nicht auf unserer, sondern auf der Seite unserer Gegner, oder vielmehr: „daß man es mit ihnen herrlich weit bringen werde". Wir bedürfen dieser Ruhmredigkeit nicht; denn wir weisen auf die Leistungen der „formalistischen Schulpädagogik" hin und auf den Vergleich derselben mit denen der alten Schule, auf die man zurück will, oder auf die man, selbst wenn man es nicht wollte, durch die Natur der gemachten Reformvorschläge mit Nothwendigkeit zurückkommt. —

Halt! rufen unsere Gegner, Ihr möget wohl den Verstand bilden, aber wie sieht es mit dem Gemüth aus? He?

Darauf antworte ich, dasjenige übergehend, was ich früher darauf erwidert habe:

Wir bemühen uns, die oben genannten Grundobjekte ihrem Wesen nach vorzuführen, und vertrauen ihnen, daß sie wirken werden, was sie wirken können; wir sind außerdem überzeugt, daß ein gehorsames, fleißiges, sich dem Gegenstande hingebendes Kind schon an ihm selbst sein Inneres und sein Innerstes übt, und glauben zu wissen, daß eine Schule, wie die ihres Urhebers Pestalozzi, eher allzu großer Hingebung als des Gegentheils beschuldigt werden kann, wenn man wahr sein will und kann. Herr Goltzsch selbst sagt, der Eifer sei bei Manchem bis zum Fanatismus gestiegen. Existirt der Eifer etwa ohne Betheiligung des Gemüths? —

Die Hingebung an die Sache und an die Lernenden ist, so viel wir wissen, Aeußerung und Thätigkeit des Gemüths. Vielleicht aber wirken wir das Gegentheil von dem, was wir in uns haben, so unglücklich sind wir vielleicht — wir überlassen es unseren Gegnern, dieses nach ihrer Logik herauszubringen, und wir rufen ihnen kühn zu: Uebertreffet uns an Eifer und Hingebung! Ueber-

treffet, wenn ihr könnt, die neue (formalistische) Schule in dem Grade, als sie die alte übertroffen hat. Und führet eine Lehrerschaar in die Welt, welche die, die wir gebildet haben, an Kenntniß, Berufseifer und Tüchtigkeit übertreffen! Dann streichen wir vor Euch die Segel! —

„Aber das Zeitverderben, das Jahr 1848! Hat das nicht die Richtigkeit der formalistischen Pädagogik nachgewiesen?"

Ihr meint damit: 1) daß sich in diesem Jahre der abstrakte Verstand gezeigt habe.

Darauf müssen wir erwidern, daß in keinem Jahre der Mangel an wirklicher Verständigkeit so grell hervorgetreten ist, als in diesem. Wir haben in Betreff der Verstandsbildung nicht zu viel, wir haben zu wenig geleistet. Die traurige Wendung, die das Jahr in Betreff der deutsch-nationalen Bestrebungen nach Einheit und Kraft des ganzen, gemeinsamen Vaterlandes nahm, war eine Folge des Mangels an Verstand.

Ihr meint 2) damit, daß die Möglichkeit der Entstehung dieses Jahres auf einen Mangel an unbedingter Unterwürfigkeit unter die Autorität hindeute, daß also geschlossen werden müsse, daß die Schule dafür nicht gehörig gesorgt habe.

Ihr werdet unsere Offenheit erkennen, wenn wir sagen, daß in dieser eurer Rede einige Wahrheit stecken könne.

Wir geben zu, daß ein in jeder Beziehung und durch alle Mittel und Gewalten zur Unterthänigkeit erzogenes Volk keine Revolution machen werde. Aber von diesem Zugeständniß bis zu eurer Behauptung, daß die stattgehabte Revolution durch eine andere Schulpädagogik hätte vermieden werden können, ist ein ungeheurer Schritt.

Nach unserer Ansicht ist das deutsche Volk der Culturstufe, auf welcher die Autoritäten unbedingt herrschen, entwachsen und läßt sich die deutsche Nation auf diese überwundene Stufe nicht wieder zurückversetzen, durch kein Mittel.

Daraus schließen wir, da wir meinen, einen der Cultur des Volkes entsprechenden Unterricht ertheilen zu müssen, daß es zeit-, weil kulturwidrig sei, wollten wir den Autoritätsgehorsam zum obersten Princip machen, noch mehr: daß es nichts helfen würde,

weil der Einfluß des Lebens alles Schulwirken vernichtet, wenn dieses zu jenem nicht stimmt.

Ferner meinen wir, daß es die Aufgabe der Pädagogik dieser Zeit sei, sittlich-freie Menschen zu bilden.

Endlich müssen wir unseren Gegnern sagen, daß sie durch ihre Mittel die geraden Gegentheile von denjenigen, die sie nach ihrer Versicherung beabsichtigen, erzielen werden.

Sie wollen durch dieses Beten und Singen, massenhaften Religionsunterricht und Andachten und durch Beschränkung anderer Bildungsmittel für die Religion gewinnen.

Sie streben dasselbe Ziel an durch frühzeitige Einprägung der Kirchenlehren und der kirchlichen Bekenntnisse (nach Goltzsch vom sechsten, nach einem Beschlusse des Stuttgarter Kirchenrathes vom fünften, nach v. Raumer vom dritten Lebensjahre an!)

Sie wollen das Gemüth auf Religion und Kirche concentriren, indem sie den Unterricht über andere Dinge, z. B. Naturgegenstände, beschränken oder ihn (wie in Kurhessen) verdrängen.

Sie stellen überall den Glauben an das geoffenbarte positive Wort an die Spitze, binden und fesseln an das Wort, basiren den Glauben und den Gehorsam nicht auf Einsicht, Verständniß und eigene Ueberzeugung, sondern auf äußere Autorität, gehen nicht darauf aus, in ihren Zöglingen den Grund zu persönlicher Freiheit und freier Selbstbestimmung zu legen, sondern ihr höchstes Augenmerk ist, gläubige und gehorsame Unterthanen der Kirche und des Staates zu bilden.

Nach meiner Ueberzeugung muß ich darauf erwidern: sie werden ihren Zweck nicht erreichen; ihre Tendenz ist verkehrt, ihre Weise paßt nicht in die heutige Welt, sie erzeugen das Gegentheil von dem, was sie wollen; auf dem Wege der unbedingten Gläubigkeit und der Autorität läßt sich die Religiosität der Menschen dieser Zeit, wenn man darunter mehr als Kirchlichkeit, nämlich innere Gesinnung und Sittlichkeit, die ohne freie Selbstbestimmung nicht gedacht werden kann, versteht, nicht herstellen. —

Die größten und gefährlichsten Irrthümer stecken aber in den Meinungen oder Behauptungen (denn ob die innere Ueberzeugung immer mit der geäußerten Meinung übereinstimmt, darf

bezweifelt werden), daß die Entziehung der religiösen Freiheit, die religiöse Beengung und Bedrückung, die Menschen religiöser, und daß man durch Fesselung an religiöse oder kirchliche Bekenntnisse die Revolution unmöglich zu machen vermöge. Beide Irrthümer sind gleich stark und in gleichem Grade gefährlich. Die Religiosität, die wirklich religiöse Gesinnung, entwickelt sich nur bei freier Bewegung des Gemüths unter der Leitung freier Ueberzeugung, und nichts empfindet ein religiöses Volk, wie das deutsche, schmerzlicher, als den Mangel religiöser Freiheit. Er wird zum ersten und nächsten Grunde innerer und äußerer Empörung. Wer dazu mitwirkt, einem mit religiöser Naturanlage besonders begabten Volke, wie dem unseren, die freie religiöse Entwickelung zu rauben oder auch nur sie zu erschweren, beseitigt nicht eine Ursache der Revolution, sondern er erzeugt sie.

Der zweite Irrthum wurzelt in der Meinung, daß die Treue gegen kirchliche Bekenntnisse revolutionären Bewegungen vorbeugt. Von diesem Irrthume kann die Einsicht in die Geschichte zurückbringen. Weder protestantische, noch katholische Länder sind von Revolutionen verschont geblieben, ja in letzteren, den gläubigsten Ländern, sind sie am häufigsten vorgekommen. Die Wahrheit ist die, daß ein Religionssystem die Revolution weder erzeugt, noch verhindert. Denn eine Revolution ist keine Weltansicht, keine Theorie, kein Princip, sondern eine Thatsache, die hervorgerufen wird durch andere Thatsachen, nämlich durch reale Zustände, welche dem Kulturzustande, den allgemeinen Meinungen, dem Zeitgeiste, d. h. dem in Ansichten, Grundsätzen und Bestrebungen verfesteten Gemeinsinn, nicht entsprechen (zu welchen natürlich auch die religiöse Bedrückung gehören kann).

Die daher meinen, durch Verstärkung kirchlich-religiöser Bekenntnisse, früheren Jahrhunderten angehörig und den Menschen der damaligen Zeit entsprechend, irgend eine mögliche Revolutionsgefahr beschwichtigen, oder gar wähnen, dadurch die Religiosität, d. h. die religiöse Gesinnung, der Menschen des neunzehnten Jahrhunderts fördern zu können und in dieser Beziehung dem dogmatischen Religionsunterrichte in dem frühesten Alter der Schulkinder eine günstige Wirkung zuschreiben, befinden sich in einem so großen als

gefährlichen Irrthume. Kein Glaubensbekenntniß überhaupt, am wenigsten ein im Alter der Unmündigkeit empfangenes, sichert die Sittlichkeit des Menschen, worauf doch in praktischer Beziehung alle Veranstaltungen hinzielen müssen; im Namen des Glaubens haben sich die Menschen nicht selten die schrecklichsten Handlungen erlaubt. Darum, wenn ein kirchlich-religiöses Bekenntniß nicht einmal die Sittlichkeit, die Humanität des Inhabers garantirt, wie sollte es denn in Betreff der Beseitigung realer Zustände und ihrer nothwendigen Folgen so große Dinge, unerhörte Wunder, verrichten können? Den Revolutionen beugt man mit Sicherheit nicht durch Theorien, nicht durch Bekenntnisse, nicht durch Kinderunterricht, sondern einzig und allein durch Zustände und Einrichtungen vor, die dem Bedürfniß des Zeitalters entsprechen. Eine Nation, die so glücklich ist, diese zu besitzen, kann ohne alle Gefahr auf die Mitwirkung der Beamten, wie der Priester, der Gelehrten und aller Schulmeister verzichten. Und wer würde an die Möglichkeit glauben, daß diese Mächte im Verein im Stande wären, eine sich in ihren Bedürfnissen und Strebungen befriedigte Nation zum Wahnsinn der Revolution fortzureißen? Ein Staat, der des Priesters und des Schulmeisters zur Sicherung seiner Existenz bedarf, steht auf sehr schwachen Füßen. —

Unsere Gegner, diese Gegner der ganzen Zeitrichtung, des Produktes eines ganzen Jahrhunderts, verdienten — dieses muß ich auch noch heraussagen — eigentlich keine Beachtung und Widerlegung, wenn sie sich nicht hier und da eines mächtigen Schutzes zu erfreuen hätten, was sie, wie aus ihrer zuversichtlichen Sprache erhellt, auch sehr wohl wissen; wir könnten sie dem Gerichte des Jahrhunderts überlassen, was auch seine Pflicht zu üben nicht versäumen wird; aber augenblicklich wirken sie der freien Entwickelung entgegen, und darum müssen wir auf sie hinweisen. Ich sage nicht, daß sie nicht manches Gute haben und zeitigen können (wo wäre nichts zu verbessern?); aber im Ganzen, nach ihrem Standpunkte, nach ihren Tendenzen und Mitteln sind wir ihre Gegner, wie sie die unserigen, müssen es sein. Sie berufen sich auf die Machthaber, rufen diese an, erheischen ihre Hülfe und geben ihnen Rathschläge; wir berufen uns auf die Nation und auf die Wahrheit.

Sind sie stark und einflußreich, so sind sie es durch äußere Hülfe; unsere Stärke ruht in der Ueberzeugung und in der Gewißheit, daß die deutsche Nation dem Fortschritte zugethan ist, wie sie es war. Wird jenen daher einmal die äußere Hülfe versagt, so sind sie todt. Die Zeit geht dann äußerlich über sie hinaus, wie sie innerlich über sie hinaus ist. Sie dürfen nicht einmal auf ein ehrenhaftes Gedächtniß rechnen. Die Nation vergißt nur diejenigen nicht, die in ihrem Sinne gewirkt haben.

XIX.

Vierzehn Thesen.

1. Das Naturgesetzliche ist das Gewisseste und es hat für jeden Unbefangenen eine größere Wahrscheinlichkeit, daß es Wahrheit sei, als alles Historische. Wo beide mit einander in Widerspruch stehen, muß das Letztere aufgegeben werden. Die Natur ist unverfälschbar.
2. Die aus der Natur erkannte Wahrheit ist für alle denkenden Menschen dieselbe; in Betreff des Historischen, was die Gegner vorzugsweise das „Positive" nennen, gehen die Meinungen der Menschen, namentlich der denkenden, aus einander. Der consensus omnium fällt demnach auf jene Seite. Das Historische, auf Autorität Gegründete, hat nicht die Menschheit zur Autorität.
3. „Das tiefste Sehnen des Herzens" ist auf die Wahrheit gerichtet; der Mensch ist ein geborner Freund der Wahrheit, ein geborner Feind des Unwahren, des Schwankenden, Ungewissen, mit Recht Bezweifelten.
4. Es gibt keine zwei Arten des Fürwahrhaltens, sondern nur eine. Was auf einem Gebiete menschlichen Denkens wahr ist, ist es auf allen. Was nicht auf allen wahr ist, d. h. wem in Wahrheit auf einem Gebiete widersprochen wird, ist auf keinem Gebiete wahr. Auf religiösem Standpunkte

kann nicht Etwas wahr sein, was auf naturgesetzlichem falsch ist.

5. Das „Herz“ im gewöhnlichen Sinne des Wortes, hat keine Stimme darüber, was wahr oder falsch ist oder nach seinem Gelüsten wahr sein soll.

6. Nicht Dieses oder Jenes muß „geistlich“, Anderes ungeistlich, sondern Alles muß naturgesetzlich gerichtet werden.

7. Für Gegensätze, die wirkliche Widersprüche enthalten, gibt es keine „höhere Einheit“. Ist der eine wahr, so ist eben darum der andere falsch.

8. Behauptungen, deren Wahrheit sich nicht nachweisen läßt, haben keinen Werth; sich dabei auf das „Herz“ zu berufen, ist unstatthaft.

9. Keine Zeit verliert den Boden unter den Füßen durch Bezweifeln des Bezweifelbaren, sondern durch eigensinniges Festhalten dessen, was sich überlebt hat.

10. Was Gott thun kann, ist eine Frage des Vorwitzes. Der Mensch kann aber nur naturgesetzliche (Natur-, incl. Vernunft-) Wirkungen begreifen und verstehen. Sollten naturgesetzwidrige Vorgänge vorkommen, so gehen sie den Menschen nichts an, sie sind für ihn nicht da.

11. Die Annahme einer „höheren und einer niederen Ordnung der Natur“, mit der stillschweigenden (pfiffigen) Unterstellung, daß jene dieser widersprechen könne und dürfe, ist eine Chimäre.

12. „Den Verstand gefangen nehmen unter den Gehorsam“ heißt sich selbst tödten oder verstümmeln, heißt eine von dem Schöpfer dem Menschen verliehene Gabe um des Hochmuths eines Andern willen wegwerfen. Die fromme Phrase ist nicht im Stande, Jenes als ein Verbrechen zu erkennen. Der Mensch hat nicht bloß das Recht, seine Vernunft zu gebrauchen, sondern er hat nicht das Recht, auf sie in irgend einem Stücke zu verzichten.

13. Es gibt keine zwei Naturen, nicht nur keine höhere und eine niedere, sondern auch keine anorganische und eine organische; diese und ähnliche Unterscheidungen gehören zum Trödel.

14. Es gibt auch keine zwei Naturen im Menschen, von welchen die eine begreift, was die andere nicht begreift, oder wovon die eine in Harmonie auflöst, was der andern Disharmonie ist. Alter Trödel, Gerümpel!

XX.

Der Pädagoge muß geboren werden.

Fragt man, woher die Macht oder Gewalt stammt, die ein Mann über die Kinder ausübt, so ist diese unschwer zu beantworten. Stammt sie aus der Einsicht, wie wichtig es ist, wohlthätig auf die Kinder zu wirken? aus dem Willen, sie für das Rechte und Gute zu gewinnen? aus dem Gefühl der Pflicht eines Lehrers und Erziehers? aus der Treue, aus der Ehrfurcht vor göttlichen und menschlichen Gesetzen? —

Niemand wird es in Abrede sein, daß diese und alle ihnen ähnlichen Momente nicht fehlen dürfen, wenn das Geschäft der Erziehung und Bildung gelingen, der Jüngling und Knabe mit Achtung, Liebe und Ehrfurcht an dem Erzieher und Lehrer hängen soll. Aber nicht leicht wird man es bei einiger Einsicht in das Wesen der Menschennatur verkennen, daß die genannten Momente allein das erwünschte, bezeichnete Resultat noch nicht hervorbringen. Es kann ein Lehrer oder Erzieher tiefe Einsicht mit dem redlichsten Willen, Pflichtgefühl mit Treue gegen Gott, die Eltern und sich selbst, mit Eifer und Geschicklichkeit, ja selbst heiße Liebe zu dem Berufe mit wirklicher Liebe zu den Kindern, also eine Summe der unentbehrlichsten und edelsten Eigenschaften in sich vereinigen, und trotz dem kann die zauberhafte Anhänglichkeit des Schülers an den Lehrer, des Zöglings an den Erzieher fehlen, dennoch kann seine geistige Macht über ihn verhältnißmäßig gering sein. Sonderbar

oder selbst wunderbar — auf den ersten Blick; aber es ist so. Nicht die Einsicht, nicht die Absicht, nicht der Wille, und sei die erste noch so tief, die zweite noch so rein, der dritte noch so kräftig, erzeugen das Rechte, und man muß daher sagen, daß die Erreichung desselben nicht ganz und gar, das Höchste sozusagen gar nicht, in des Menschen Willen gelegt ist. Aber was ist es denn? Nichts Anderes, nichts mehr und nichts weniger ist es als die Natur, als die dem Glücklichen — denn so ist er zu nennen — verliehene, angeborene Begabung, es ist ein Geschenk des Himmels, welches zwar, wie jede Anlage des Menschen, der Ausbildung bedürftig ist, das aber, wenn es fehlt, durch Nichts, weder durch den edelsten Willen, noch durch die tiefste Reflexion, noch durch Fleiß und Anstrengung ersetzt werden kann.* Die Natur muß hier, wie überall, das Beste thun; woran sie es hat fehlen lassen, kann durch Nichts ersetzt werden. „Der Dichter wird geboren", aber auch der Erzieher wird geboren, wie jeder Virtuos in seinem Fache geboren, d. h. durch eine hohe Begabung zu seinem Berufe durch die Natur, oder, religiös ausgedrückt, durch die Vorsehung bestimmt wird. Dieses ist eine Wahrheit; sie mag auf den ersten Blick dem Einen oder Andern auffallend, für einen Dritten niederschlagend sein; aber es ist so. Das Beste, leiblich wie geistig, verdankt der Mensch niemals sich selbst, sondern einer von ihm unabhängigen Macht. So lehrt es Erfahrung wie Nachdenken, und die Selbstbekenntnisse einsichtsvoller Denker und Selbstkenner stimmen damit überein. Von Anfang an kennt man dieses Verhältniß nicht; erst später und hinterher, wenn man den Gang seiner Entwickelung übersieht, wenn man, um mit Goethe zu reden, „sich selbst historisch geworden", gelangt man zu dieser Einsicht. Der Pädagoge muß geboren werden. Was von ihm, der nicht anlehren, noch weniger einzwängen, nicht aufpfropfen, nicht eintrichtern, sondern anregen, entwickeln, dem Triebe

---

* „Ich glaube, daß Alles, was das Genie als Genie thut, unbewußt geschehe. Der Mensch von Genie kann auch verständig handeln, nach gepflogener Ueberlegung aus Ueberlegung; das geschieht aber Alles nur so nebenher. Kein Werk des Genies kann durch Reflexion in ihren nächsten Folgen verbessert, von seinen Fehlern befreit werden."

Goethe.

und dem Bedürfniß des Kindes nach Entfaltung genügen will, der Augenblick erheischt, lehrt keine Kunst. Hier zeigt sich das Naturgenie. Nicht unnütz sind darum Wille, Anstrengung und Energie, vielmehr sind dieses unentbehrliche Eigenschaften, wenn man es in irgend einem Fache zu etwas Nennenswerthem bringen will; aber sie müssen von der Begabung zu diesem bestimmten Fache und Berufe unterstützt, von ihr getragen werden, wenn der Erfolg zu den ausgezeichneten und glänzenden gehören soll. Die Natur muß den Menschen zu ihm hintreiben; es muß mehr sein als eine willkürliche, oder durch äußere Motive bestimmte Wahl. In dieser Beziehung kann man sagen, daß der Mensch nicht frei sei. Er kann nicht Dieses, und eben so gut ein Anderes ergreifen und in Beiden es gleich weit bringen — Dieses ist nur bei Unbestimmtheit der Anlage, guter oder schlechter Mittelmäßigkeit der Fall — instinctiv treibt die auf ein Ziel gerichtete Naturkraft zu diesem Einen, der Mensch kann und natürlich soll er auch nicht anders, er muß — dieses Muß indicirt das höchste Glück, die Bestimmtheit zu bedeutenden Leistungen. Willkür und Wahl sind dabei ausgeschlossen, es ist Präformation und Prädetermination der Natur. Wohl dem, dem sie verliehen ist, wohl dem, der ihr von Anfang an folgen kann, dreimal wohl dem, der ihrer frühzeitig inne wird! Letzteres ist nicht immer der Fall; die Einsicht in die von der Natur dem Menschen angewiesene Bestimmung kommt ihm oft spät, manchmal gar nicht. Und wenn sie dem Inhaber selbst nicht kommt, so kommt die Erkenntniß dieser Naturbestimmtheit und ihres Einflusses auf die Zeitgenossen anderen, von Außen beobachtenden Menschen — zuweilen erst lange nach dem Tode der schöpferischen Thätigkeit eines Mannes. Die Philosophie der Geschichte ist die That eines rückwärts gekehrten Propheten. Es ist Vernunft in der Geschichte, dem Werdeproceß der Menschheit. — Die Anlage, auch die energischeste, determinirteste, bedarf indeß der Weckung, der Entwickelung, der Ausbildung. Fertig kommt kein Mensch aus den Händen der Natur. Sie verleiht nur die Anlage — „nur" bedeutet nach dem Gesagten keinen Mangel — es ist Sache der Umstände und Einflüsse und des eigenen Fleißes, wenn sie zur Ausbildung gelangen soll. In dieser Beziehung rechnen wir es dem

Menschen an, wir schätzen ihn und bewundern ihn vielleicht; die Möglichkeit gab die Natur, ein gütiger Gott; zur Wirklichkeit wurde sie durch eigene Anstrengung, durch die Vereinigung glücklich zusammenwirkender Umstände, also auch durch den gütigen Gott.

Für ein großes Glück ist es zu erachten, wenn man Gelegenheit hat, musterhafte Vorbilder in irgend einer Art zu sehen, ihren Einfluß zu empfangen. Das Vorbild entzündet die Anlage. Ich muß es wiederholen: die Natur hat das Beste gethan, das Nothwendigste geschaffen, die Bedingung des Werdens gelegt — ohne sie fehlt der Boden, in welchem der Same Wurzel schlagen kann, weßhalb die edelste Umgebung so oft kein Resultat erzeugt — aber sie bedarf der Erregung, und keine Art der Erregung wirkt entschiedener und entscheidender als ein energischer, entwickelter Mensch. Der nach Entwickelung Begierige sucht dessen Einfluß, dessen Nähe, er fühlt sich instinctiv dazu angetrieben. In der Nähe des Entwickelten wird es dem nach der gleichen Entwickelung Begierigen klar, was er selbst kann und soll, was seine eigene Natur will. Er wird deß inne durch die Freude und das innere Glück, das er in der Nähe des Geförderten empfindet, durch die Wahrnehmung, wie sehr er sich durch ihn gefördert fühlt. Für den Erregbaren bedarf es dazu oft nicht vieler Jahre, manchmal nur einer Stunde, fast nur eines Augenblicks. Der Blitz entzündet plötzlich den zum Brennen tauglichen Stoff. So verhält es sich auch oft mit der Wirkung einer Seele auf eine andere.

Was daraus für den künftigen Lehrer und Erzieher folgt, bedarf kaum der Andeutung.

Er sucht die Nähe anerkannt tüchtiger Lehrer und Erzieher, solcher Männer, denen die Naturbegabung zu ihrem Berufe in hohem Grade verliehen war und welche sie ausgebildet haben. Was dann von Aehnlichem in ihm zu wecken ist, es wird geschehen. Er wird nicht zum blinden Nachahmer — Dieses ist allemal eine That der Mittelmäßigkeit — sondern er läßt sich durch die Anschauung einer in sich vollendeten Individualität zur Entwickelung *seiner* Individualität erregen. Er wird seines eigenen Naturberufes inne und verfolgt nun das Ziel, das er bisher mehr oder weniger aus Instinct oder blindem Naturtrieb verfolgte, mit klarem Bewußtsein

und entschiedenem Willen. Lebenslänglich wird er sich dankbar der Vorbilder erinnern, er wird sie als Hochbilder in seinem Herzen tragen; denn er weiß, wie viel er ihnen verdankt. Wer gegen Menschen keine Pietät besitzt, Keinen hoch hält und verehrt, wie kann der erwarten, daß Andere ihm selbst mit Pietät und Verehrung zugethan werden oder bleiben! Die Verehrung aber in den Herzen der Jugend gegen den Lehrer und Erzieher ist die erste Bedingung des machtvollen Einflusses, der Macht und Gewalt des Erziehers über den Zögling. —

Ich muß den Leser bitten, die ausgesprochene Ansicht über die Entzündung einer Charakteranlage an einem bereits ausgebildeten Charakter wohl zu fassen. Edle, eigenthümliche Charaktere sind eben dazu da, das in uns ihrer Wesenheit Entsprechende zum Bewußtsein und zur Geltung zu bringen und in uns den Muth zu entzünden, ein Ich zu sein. Zum Copiren für Andere steht Keiner hoch genug, und es ist ein gerechter und würdiger Stolz, die Karikatur eines Anderen nicht sein zu wollen.

Der oberste Factor in der Macht und Gewalt eines Menschen über seine Umgebung, seine Zeitgenossen, ist — ich muß es wiederholen — nicht die Absicht, ist ganz und gar nicht die Reflexion, ist seine Natur, natürlich die entwickelte und ausgebildete Natur. Sie erklärt die ungeheuren Wirkungen, die mancher Mensch auf ganze Schichten der Gesellschaft, ganze Zeitalter ausgeübt hat. Dann traf die Naturbegabung mit dem Bedürfniß des Zeitalters für die Richtung und Entschiedenheit dieser individuellen Natur zusammen. Beides ist nicht immer beisammen. Zuweilen fehlte einem großen Menschen zu fruchtbarer Wirksamkeit der Boden, zuweilen fehlte dem Boden der große Mann. Ohne Blitz entzündet sich kein Stoff, und ohne ihn bewirkt er selbst nur vorübergehendes Wetterleuchten. Nur, wenn beide zusammen kommen, entsteht das Feuer, das einen großen Mann der Mit- und Nachwelt zu signalisiren pflegt. Es sind die Hochbegabten und Glücklichen, denen es gelingt. So Christoph Columbus, so Martin Luther. Der Eine wie der Andere führte eine neue Zeit herauf. Die Zeit mußte für ihr Wirken die Empfänglichkeit und Reife besitzen; aber die Macht ihres Einflusses hatte ihren Grund in der Tiefe und

Energie ihrer Natur. Sie konnten nicht anders, als so zu handeln, wie sie handelten, und die Zeit war für ihr Thun empfänglich. So steht nach Schiller der Genius des Menschen mit der Natur in ewigem Bunde, und derselbe spricht die kühne Wahrheit aus, daß die neue Welt aus dem Ocean heraufgestiegen sein würde, wenn sie nicht schon existirt hätte, als Columbus, von seinem Genius geleitet, sie suchte.

Wer eine Ahnung davon hat, wird sich dabei des Gefühls einer Achtung, die an ehrfurchtsvolle, heilige Scheu grenzt, nicht entschlagen können. Wer möchte die Kühnheit, um nicht zu sagen Frechheit und Gottlosigkeit, haben, dem Wirken eines solchen Genius, einer ursprünglich schaffenden Kraft entgegen zu wirken, oder gar sie zu vernichten?

Der Gewissenhafte wird sich daher gewiß zehn- und hundertmal besinnen, die ihm etwa verliehene äußere Gewalt zur Schwächung oder Unterdrückung eines schöpferischen Genius anzuwenden. Das Vernichten ist leicht, es bedarf dazu oft nur eines Befehls, eines Decrets, einer Verfügung, die, wie ein Mehlthau, die reiche Saat einer ganzen Flur in einer Nacht zu vernichten vermag. Der Mensch wird mit dem Urrechte, seine Natur zu entwickeln und ihr gemäß zu leben, so weit dieses keines Anderen Rechte beschränkt, geboren. Jede Verkümmerung dieses Rechtes ist ein Frevel gegen die Gesetze Gottes und der Natur. Die in einen Menschen gelegte schöpferische Kraft geht ihre eigenen Wege, schlägt neue ein, wirkt in origineller Weise. Wo man etwas der Art verspürt, da wird man von einem Gefühl der Ehrfurcht beschlichen. Man steht vor einem neuen Schöpfungsacte. Wer hat den mit roher Faust zu stören Frechheit genug? — Hier ziehe die Schuhe aus, auch hier ist heiliges Land!

So verhält es sich mit dem Triebe, der in allen schöpferischen Menschen lebt. Man lasse sie wirken, man bereite ihnen die Stätte, man freue sich ihrer Thätigkeit, selbst wenn sie mit dem Waizen und unter demselben auch Unkraut erzeugen sollte! Verbot ja der Erlöser, dieses auszureißen! Hier entdecken wir in ihm selbst das Vorhandensein der heiligen Scheu, von der ich eben sprach. Und wenn die Produkte der schöpferischen Kraft eines Menschen in die

bisher bestandene Ordnung der Gesellschaft, des Staates ꝛc. nicht passen sollte, so entsteht die Frage: Soll jene Kraft um der Erhaltung der bisherigen Ordnung willen vernichtet werden, oder hat die Gesellschaft die Pflicht, sich der neuen Schöpfung zu bequemen? —

Tröstend und aufrichtend ist die Verehrung der Natur und ihrer uns heiligen Winke und Gesetze, nicht bloß in den Sternen, sondern auch in den Trieben und Kräften der Menschenbrust, und das Vertrauen zu diesen ewigen Gesetzen. —

XXI.

Mein Religionsunterricht.

Wie will ich, daß der Religionsunterricht in der Schule (Volksschule) ertheilt werde?

Die Antwort wird von einem einzigen Grundsatze regiert und dictirt, der nur der Auseinandersetzung (der Explication oder meinetwegen des Beweises der Richtigkeit) bedarf. Er heißt:

der Religionsunterricht soll den ganzen Menschen bilden, oder:

der Religionsunterricht soll die Grundlage, den Mittelpunkt (den Kern, oder wie man will) der Bildung des jungen Menschen auch in der Schule legen, oder darbieten, oder erzeugen (ebenfalls wie man will). Ich halte mich aber an den ersten, darum gesperrten Satz und gehe nun dazu über, zu sagen, was er setzt (voraussetzt, enthält rc.).

Zuerst aber muß ich noch dem Einwande begegnen, daß er ja (im Widerspruch mit andern meiner Ansichten) erreichen zu können prätendirt, was nur von der ganzen Schulthätigkeit und Einrichtung verlangt werden kann, daß dem Religionsunterricht also hier zu viel aufgebürdet wird. Dieses muß ich als richtig zugeben; aber dennoch bleibe ich bei meinem Satze. Indem ich ihn festhalte, mache ich damit meinen Gegnern eine Concession, meinetwegen ein Compliment (captatio benevolentiae). Diese nämlich pflegen in so hochtrabenden Worten und allgemeinen Forderungen von dem Religionsunterrichte zu reden, daß dagegen alles Andere fast verschwindet.

Nun, es sei drum; welchen Rang ich dem Uebrigen anweise und wie ich den Satz verstehe, wird aus dem Folgenden hinreichend klar werden. —

1. Der (nicht zu vergessen: der = mein) Religionsunterricht soll den Menschen bilden, den jungen Menschen, den concreten, den einzelnen, individuellen Menschen (das Individuum).

Wegen des Ersten verlangen wir, daß der Religionsunterricht (die religiöse Bildung) so ertheilt werde, wie er für den Menschen, für jeden Menschen auf der ganzen Erde paßt; wegen des Zweiten, daß er sich dem Wesen der Kindesnatur anschließt; wegen des Dritten, daß er die Verschiedenheiten der individuellen Entwickelung nicht aus-, sondern einschließt, sie folglich beachtet und respectirt.

Auf dieses Dritte haben wir hier, wenigstens zunächst, keine Rücksicht zu nehmen, da die Mannichfaltigkeit des Individuellen unendlich groß ist, so groß wie die Zahl der Menschen selbst; auch enthält unsere Forderung vorerst nur eine Negation (das Nicht-Stören); später aber werden wir sehen, daß die lebendige, wahre Religion, die Religiosität, etwas Individuelles, dem einzelnen Menschen wesenhaft Eigenthümliches ist.

2.* Wir haben also in der religiösen Bildung den Menschen im Auge, die menschlichen Anlagen, wir stehen auf dem allgemein-humanistischen Standpunkte. Dieses ist überhaupt der Standpunkt der Schule, die keine Standes-, keine Berufs-, keine Tendenzschule ist. Ob unser Schüler künftig im Leben dieses oder jenes Geschäft ergreift, ob seine Eltern diesem oder jenem Stande angehören, kümmert uns nicht. Damit hat es die Erziehung oder vielmehr Bildung ad hoc zu thun. Zur allgemeinen Erziehung gehört Das nicht. Man kann es ja auch nicht wissen, was der kleine Mensch dereinst wird oder will, das bleibt seinem Belieben oder Geschick überlassen. Unsre religiöse Bildung hat es daher so wenig mit einer Confession, als mit einer Profession zu thun.

---

* No. 2. könnte ich dem Ersten subsummiren. Da es hier aber nicht auf logische Subtilitäten, sondern auf die Wahrheit ankommt, so stelle ich die Positionen oder Folgerungen neben einander. Es geschieht um der Bequemlichkeit des Autors und des Lesers willen.

Das Confessionelle schließt das allgemein Menschliche aus, oder wenn es das nicht thut, so ist es mit diesem identisch und es heißt dann mit Unrecht das Confessionelle. Man kann ein Katholik werden und ist doch noch kein Christ; man kann ein Protestant werden und ist doch noch kein Christ; man kann ein Jude werden und ist doch noch kein Mensch. Die weise Lehrerin, die Geschichte, erweiset dieses. Die Katholiken haben als solche, die Protestanten haben im Namen des Protestantismus und von ihm getrieben, und die Juden haben als Juden nicht selten als wahre Unmenschen, jene also auch gewiß als Nicht-Christen gehandelt.

In dem Confessionellen, das hier, wie billig, historisch zu verstehen ist, liegen Momente, die das directe Gegentheil von dem Christlichen und Menschlichen sind. Darum verwerfen wir es für die religiöse Bildung der Jugend und fordern, daß sie auf das Allgemein-Menschliche gerichtet werde und bleibe.

3. Eben darum, und weil durch sie die Bildung des ganzen Menschen befördert oder erreicht werden soll, liegt in ihr das Augenmerk der Entwickelung und Kräftigung aller Anlagen des Menschen, besonders der höheren, und jedes Bildungsmittel hat seinen Beitrag zu liefern zu der allgemeinen Bildung, die wir die religiöse genannt haben. Welchen Beitrag jedes einzelne liefert, und daß dieses der Fall ist, wird daraus hervorgehen, wenn wir das Wesen der allgemeinen Bildung näher charakterisiren.

Die höheren Kräfte des Menschen sind der Verstand (die Vernunft, die Intelligenz), das Gefühl, der Wille.

Die Religion hat es mit der innern Erregung dieser Kräfte zu thun, mit dem Fundamentalen derselben, mit der ganzen innerlichen und innerlichsten höheren Natur des Menschen, deren Einheit und innerste Wesenheit ich mit Fleiß das Gemüth nenne.

Die religiöse Bildung ist in diesem Sinne wesentlich Gemüthsbildung, die Richtung des ganzen innern Menschen als erkennendes, fühlendes und begehrendes Wesen auf das Höhere, wodurch die Einheit und Harmonie alles dessen, was der Mensch denkt, fühlt und will, entsteht. Alles und Jedes tritt in dem Menschen, dessen religiöses Gemüth die gehörige Lebendigkeit und Stärke empfangen hat, mit dem Höheren in Bezug, nichts ist davon ausgeschlossen.

4. In der religiösen Bildung des Menschen sind folgende Momente zu unterscheiden:

a) das eigentlich religiöse, die religiösen Vorstellungen und Begriffe, die religiösen (sich auf Gott beziehenden) Gefühle, die religiösen Handlungen;

b) das sittliche, dem ersten nahe verwandt, das sich auf das rechte Verhältniß des Menschen zum Menschen bezieht, welches daher aus dem ersten, oder auch, und zwar besser, aus selbstständiger Wurzel abgeleitet werden kann. Beide Betrachtungsweisen sind richtig, jeden Falls schließt sich in der durchgreifend gewordenen religiösen Bildung des Menschen das Zweite mit dem Ersten zu einer Einheit zusammen;

c) das ästhetische Moment, das Schöne, die Liebe zum Schönen, die Darstellung des Schönen, besonders des schönen Menschenlebens.

In der universalen religiösen Bildung haben wir also beisamen das Wahre, das Gute, das Schöne.

Das Wahre ist Nummer Eins, daher der Sinn der religiös zu bildenden Jugend überall zuoberst und zuerst auf das Wahre zu lenken; die Sehnsucht nach der Wahrheit, nach der absoluten Wahrheit, nach der ganzen Wahrheit, nach nichts Anderem als nach der Wahrheit, ist der alles Andere beherrschende Trieb in dem religiösen Menschen. Das Wahre ist auch das Gute; nichts ist gut, was nicht auch wahr ist; das Wahre ist auch das Schöne, das Höchst-Schöne; nichts ist schön, was nicht wahr ist.

Alle Wahrheit ist entweder Wahrheit der Natur oder Wahrheit des Geistes, des Natur- und des Menschenlebens und Seins. Da nun beide von dem Schöpfer herrühren, so ist im eigentlichen, wahren Sinn des Wortes jede Wahrheit göttliche Wahrheit, keine einzige ist davon ausgeschlossen; sonst wäre ja auch eine religiöse Einheit des Menschenlebens eine Illusion.

Daraus folgt, daß jeder Unterrichtsgegenstand in seiner Wesenheit (ohne alle weiteren Beziehungen, Wendungen, Tendenzen, Absichten) in dem Dienste der religiösen Bildung steht, daß jeder, er möge nur Wahres lehren oder vorzugsweise die Darstellung des Schönen bezwecken, seinen Beitrag dazu liefert. Jeder Lehrer ist

darum als solcher ein Religionslehrer; jeder fördert, wenn er seine Pflicht als Lehrer thut, die universal-religiöse Bildung des Schülers.

Ferner folgt daraus, daß alle Veranstaltungen der Schule, die man unter dem Namen der Ordnung und Disciplin zu begreifen pflegt, zur religiösen Bildung des Schülers beitragen, daß Regelmäßigkeit und Ordnung, Pünktlichkeit und Reinlichkeit, Anstand im Gehen, Stehen und Sitzen 2c. eben dahin gehören, ja daß die körperliche Ausbildung des jungen Menschen mit Nichten davon ausgeschlossen ist. Von der Aufmerksamkeit, der Lernlust, dem Fleiße 2c. braucht nicht die Rede zu sein; von diesen normalen Schülertugenden versteht es sich von selbst, es sind sittliche Tugenden, sie involviren mit der Wahrheitsliebe und dem Streben nach Wahrheit den Begriff der Sittlichkeit des Schülers.

Das Schöne — um dieses noch besonders zu bemerken — tritt dem Schüler besonders in der Natur, in den Naturgegenständen, und im Menschenleben entgegen — Naturschönheiten und schöne und edle Erscheinungen des Menschenlebens. Dieselben sind für die Gemüthsbildung des Menschen von der höchsten Bedeutung.

5. Der Gegenstand (das Object) der religiösen Jugendbildung ist das Kind, der sich entwickelnde Mensch. Die Form der religiösen Bildung, wie der Bildung überhaupt, oder die Art und Weise der religiösen Belehrung und Bildung ist daher nach den Gesetzen der sich entwickelnden Menschennatur zu bestimmen. Hier machen sich besonders folgende Principien der Didactik geltend:

a) das Princip der Heiterkeit — man erlaube mir, es so zu nennen, hier auf- und voranzustellen; denn von ihm hängt der beabsichtigte Erfolg wesentlich ab. Man vergegenwärtige sich, daß von der Bildung des Gemüths die Rede ist, welche nur gedeiht in reiner Luft, heitrer Umgebung und Ansprache, in gemüthlicher, reiner, heitrer Stimmung.

Dem Kinde ist alles Ernstfinstre, Despotische, Einengende zuwider; es liebt das Befreiende, Anregende, Aufweckende, Gemüthliche. Die Religion soll nicht niederdrücken und fesseln, sondern befreien, erheben, beglücken.

Wer dieses begreift, wird einsehen, daß vorzugsweise die religiöse Bildung nur bei Heiterkeit und frohem, beglückendem Lebensgefühl der Kinder gedeihen kann. Schon deßwegen müssen wir alle niederdrückenden, einengenden, lästigen Uebungen aus dem Religionsunterricht verbannen. Nun weiß Jeder, daß nichts die höheren Vermögen, den Flug des Geistes, mehr niederdrückt als Belastung des Gedächtnisses, als wörtliches Auswendiglernen massenhafter Stoffe, als der Gedächnißkram.

Dieses Ungethüm, diese traurige Erbschaft geistloser Schultyrannen, hat der Religion, wie der gesammten Jugendbildung, tiefere Wunden geschlagen, als sich sagen läßt. Ich appellire an das Bewußtsein derer, welchen in ihrer Jugend diese Last aufgewälzt worden (vielen Millionen Menschen hat dieses Treiben die nie wiederkehrende Jugendzeit, die Zeit der Knospen- und Blüthenbildung während des Menschheitsfrühlings, gleich einem Mehlthau vergiftet); sie mögen erklären, ob ich Recht darin habe, wenn ich sage: die Stimmung, in welcher die Erwachsenen an die Religion denken, ist zu großem Theile (bei Unzähligen für das ganze Leben) abhängig von der Stimmung, in welcher sie in der Jugend den Religionsunterricht empfingen. Trotz der fortgeschrittenen Pädagogik und Didactik erlebt man es bis zu diesem Tage bei der Mehrzahl unsrer Zeitgenossen (ich muß mich mit einschließen), daß sich bei diesen Erinnerungen das Gesicht verfinstert.

O, es ist manche Erscheinung erklärlich, wenn man ihre Entstehungsgeschichte kennt; die Religionslehrer haben die Abneigung und Gleichgültigkeit der Menschen gegen die Religion auf ihrem Gewissen. Nach meiner Erfahrung muß ich es abermals sagen: in keinem Unterrichtsgegenstande entdeckt man so wenig von wahrer Pädagogik als in dem Unterricht der Religion, wie er bis diesen Tag in Schulen, Katechisirstuben und Confirmandensälen angetroffen und — zur Schande der Pädagogik — von Neuem gefordert wird; von religiöser Bildung kann man fast gar nicht reden. Wer sie liebt und ehrt (sie ist ja das Fundament, der Kern der Bildung), der denkt auf Mittel, die Religion in einer der Natur der Kinder entsprechenden, sie dafür gewinnenden Weise zu lehren. Das erste Princip ist die Heiterkeit. Das zweite ist

b) das Princip der Anschaulichkeit, welches zwar den Gesammtunterricht beherrscht, hier aber mit stärkstem Accente betont zu werden verdient. Denn woran anders als an Abstract=, wo nicht an Hohlheit und Unverständlichkeit, litt der bisherige Religionsunterricht? Den dogmatischen Unterricht müssen wir daher für die Volksschule verwerfen; denn die Dogmen sind abstracte Lehrsätze, und wenigstens dem Kinde nicht verständlich, noch viel weniger anschaulich zu machen. Was aber nicht anschaulich ist, paßt auch nicht für den Elementarschüler (paßt eigentlich für Niemand). Nur aus Anschauungen werden lebendige Vorstellungen, klare und bestimmte Begriffe gewonnen; nur durch sie befreien wir den Elementarunterricht von der Abstractheit, die man ihm — hier mit vollem Rechte — vorwirft, was, wie ich hoffe, nachdem die Schindler'sche Frage durch die Welt gelaufen, nicht weiter erwiesen zu werden braucht. Denn wie anders wollten wir in dem Religionsunterrichte aus dem hohlen Wort= und Phrasenwerke herauskommen?

Zu dem Princip der Anschaulichkeit gesellt sich

c) das Princip der Entwickelung oder der Entwickelbarkeit, welches verlangt, daß die religiösen Vorstellungen und Begriffe aus den dem Schüler vorgelegten Stoffen entwickelt werden, folglich aus ihm entwickelt werden können, daß sie also thatsächlich und nach Nr. b in concreter Gestalt darin liegen.

Das Gegentheil ist das Mittheilen, Vorsagen, Octroyiren, Offenbaren, Aufnöthigen, Einpauken. Solches war Sitte, es ist es noch, man dringt da, wo diese Weisen überwunden waren, auf ihre Wiederaufnahme, oder die ergriffenen Maßregeln haben wenigstens diese Folge. Aber es ist ein heilloses Verfahren. Es kam durch die Meinung, daß die Religion kein menschliches Product, sondern daß sie vom Himmel gefallen sei, durch den Mangel aller psychologischen Kenntniß der menschlichen Seele und durch die Faulheit der Lehrer in die Schulen und in den Religionsunterricht überhaupt. Die Religion wurde ein Gegenstand des Auswendiglernens. Der Stoff wurde in kurzen Fragen und langen Antworten dargeboten. Diese im Himmel und auf Erden unverantwortliche Lehrweise erklärt allein hinreichend den heutigen religiösen (trostlosen)

Zustand des Volkes. Wie kann die Religion, die auf solche unpsychologische, abschreckende, unmögliche, förmlich haarsträubende Weise an die Kinder gebracht wurde, auf das Gemüth wirken, ein Gegenstand des Gemüthslebens werden?

Ihr dürft den Kindern nichts vorsagen, ihr dürft ihnen nicht vordeclamiren, was für Gefühle sie bei diesem oder jenem Gegenstande haben müßten; oder lassen sich auch Gefühle und Gesinnungen commandiren? Ihr dürft keine Erklärungen und keine Definitionen machen, und zwar muß dieses Nichtthun so weit gehen, daß ihr euch bestrebt, es dahin zu bringen, daß es nicht nöthig ist zu sagen, dieses oder jenes sei löblich und gut, häßlich und böse. Ein Fluch oder der Tod ruht auf eurem Thun, wenn ihr die Kinder dieses nicht selbst empfinden und erkennen lasset.

In das heutige Feldgeschrei der Verdammung der Katechisirkunst und Sokratik von Seiten der frommen Herren von der beliebten Sorte, die sich selbst für die allein „positive" zu erklären und „der positiven Grundlagen" zu berühmen den Muth hat, einzustimmen, bin ich daher weit entfernt. Ich halte ihren Besitz für einen Beweis pädagogischer Begabung und psychologischer Erkenntniß. Ihre Schwierigkeit erklärt sich aus ihrer Seltenheit, und ihr Seltnerwerden erklärt sich durch ihre Vernachlässigung in dem Studium der Theologen und durch die schiefen Ansichten der Seminardirectoren, die jetzt vielfach auf Beifall rechnen dürfen.

Wer jemals einen echten Katecheten gehört und die Wirkung seiner hohen Kunst auf die Gemüther der Kinder oder auch der anwesenden Erwachsenen beobachtet, oder besser: selbst empfunden hat, wird eine hohe Meinung davon haben. Was aus den vorgelegten Stoffen und aus der Natur der Kindesseele entwickelt werden kann, soll auch aus ihnen entwickelt werden. Ich fürchte, das Alles ist heut zu Tage in den Wind geredet; denn die jetzige theologische Richtung ist ihm nicht günstig. Im vorigen Jahrhundert war man darin weiter, und wenn die Theologen erst wieder mehr Pädagogen werden, wird man erkennen, was man versäumt hat.

Viertens führen wir auf:

d) das Princip der Systemlosigkeit.

Es enthält einen negativen Grundsatz; aber er muß hier auf-

gestellt werden, weil es nothwendig ist, gegen den heutigen Brauch oder vielmehr Mißbrauch zu polemisiren. Dieser Mißbrauch besteht in der Systemsucht oder -wuth.

Man überliefert dem Elementarschüler ein religiöses, theologisches, dogmatisches System, einen gegliederten, vollständigen Inbegriff „der zur Seligkeit nothwendigen Lehren", bestehe er auch nur in dem Darbieten eines Katechismus, sei es des römischen, oder des Luther'schen, Calvin'schen oder eines willkürlich fabricirten. Was man nach didactischen Grundsätzen überall im Elementarunterricht verwirft, das findet man noch auf dem Gebiete des Religionsunterrichts, weßhalb ich oft habe sagen müssen, daß kein Unterricht weniger von den Fortschritten der Didactik profitirt habe als der Religionsunterricht. Wenn heut zu Tage ein Lehrer die Schüler mit einem System, sei es mit einem grammatischen, oder historischen, oder naturkundlichen, z. B. in der Mineralogie mit dem Werner'schen, in der Botanik mit dem Linne'schen, in der Zoologie mit dem Cuvier'schen ꝛc. belastet, so weisen wir ihm die Thür; denn in die Elementarschule gehört kein System, am allerwenigsten darf man damit anfangen. Es paßt nur für den, der es selbstständig aus den Thatsachen entwickeln kann, paßt nur für die Wissenschaft, gehört nur an das Ende wissenschaftlicher Untersuchung und ergibt sich dann von selbst, und wenn es das nicht thut, so taugt es nichts, weil es nicht in den Sachen liegt, sondern in dem Menschenwitz, oder weil es über die Kräfte des Lernenden hinausgeht.

Systematisch mag der durchgebildete Lehrer denken; aber er darf dem Schüler kein System, aus dessen Vordersätzen Schlüsse gezogen werden, welche dem einfachen Menschenverstande nicht sofort einleuchten, überliefern. Die Systemsucht hat den literarischen Terrorismus in die Wissenschaft gebracht; die theologischen Systeme haben das Parteiwesen, die Leidenschaftlichkeit, die Verfolgungssucht in der Religion erzeugt. Von den religiösen Wahrheiten muß uns ein inneres Bewußtsein unerschütterlich und unmittelbar überzeugen; nicht aber muß dazu eine syllogistische Ableitung erforderlich sein. Darum kein System, nicht einmal Gesetze (die in's Staatsleben gehören), sondern große Grundsätze und Lebensprincipien, wie

Christus sie aufstellte, der auch nicht daran dachte, seinen Jüngern und durch sie der Welt ein System zu überliefern.

Durch den Unterricht, durch welchen wir die religiöse Bildung anstreben, wollen wir alle Kräfte des Menschen erregen, ihn so recht in dem Mittelpunkte seiner Existenz ergreifen, ihn von der Tiefe aus erbauen, tiefes Gemüthsleben durch alle seine Adern ergießen und einen Strom lebendiger Vorstellungen und Gefühle durch ihn hindurch leiten. Wie kann Solches durch ein System, durch gegliederte Lehrsätze, durch Behauptung und Beweis und durch scholastische Formen und Formeln geschehen? Nun und nimmermehr. Darum weg damit!

Ein System, das sich von selbst in dem Gedankengange eines Menschen auferbaut — geschieht es nicht von selbst, durch innern, unwiderstehlichen Drang, so ist es gemacht, mit Willkür und Absicht fabricirt — hat, wie jedes gesunde Naturerzeugniß, seinen Werth, einen Werth für den, der es — nicht: erfand, sondern der unwillkürlich die Stätte seiner Erzeugung war. Aber für Andere, andere Köpfe, andere Denkweisen rc. hat es nur den Werth der Merkwürdigkeit; es hat nur Wahrheit und inneres Leben für den, in dem es ward, und wenn es für einen Zweiten dieselbe Bedeutung gewinnen sollte, so müßte dieser nicht nur dem Ersten seiner Natur nach ganz gleich sein, sondern er müßte auch dieselben Erfahrungen und Grundanschauungen besitzen. In jedem andern Falle, d. h. in allen wirklichen Fällen, wird der Mensch (der das System eines Andern annimmt, sich hineinzudenken zwingt, von Oben herunter, statt von Unten herauf anfängt, die Mannichfaltigkeit der Welt und Erscheinungen der angenommenen Einheit unterzuordnen und seine eigene, wenn sie gesund ist, eigenthümliche und spröde Individualität in die gegebene Form hineinzuzwängen bemüht ist), nothwendig zur Karikatur seiner selbst, ein Zerrbild, wo nicht eine Vogelscheuche, und, wenn seine Natur zum Herrschen hinneigt, für Andere zu einem Despoten. Man werfe einen Blick auf die Schüler aller Philosophen von Bedeutung, auf die Jünger ihrer Systeme, und man wird die Wahrheit, die ich eben ausgesprochen habe, erkennen und das Grauen mitempfinden, das mich ergreift, wenn ich den Blick darauf hinrichte, was in dieser Beziehung manche orakelnde

Pastoren und Lehrer durch ihre Systeme und die damit verbundene dogmatisirende Methode anrichten. Sie propagandiren die Sclaverei und Knechtschaft des menschlichen Geistes in der Angelegenheit, die die freieste sein sollte und ohne Freiheit gar keinen Werth hat, sie sind die Grundverderber der menschlichen Natur, natürlich der Religion auch.

Das Alles wird hier wahrscheinlich auch in den Wind gesprochen sein — denn mit der psychologischen Ignoranz und mit dem Dünkel, der dem Inhaber einredet, ein Werkzeug der Vorsehung zu sein, kämpfen Götter und göttliche Menschen selbst vergebens.

Solcher göttlichen Menschen hat Deutschland zwei hervorgebracht; aber es hat nichts geholfen. Sie heißen Lessing und Schleiermacher, zwei Vorbilder für jeden denkenden Menschen, nicht, um sie zu copiren und ihre Weise in der oben verdammten Art zu mißbrauchen, sondern um, wenn man in ähnlicher, wenn auch tausendfach schwächerer Art, d. h. menschlich, organisirt und nicht verstümmelt und castrirt ist, durch die glorreiche Weise ihres Denkens und Lebens in der eigenen, diesen Musterbildern ähnlichen, d. h. menschlich-normalen Weise, bestärkt zu werden. Schleiermacher hat durch seine „Reden über die Religion" der nicht seltenen Despotie in der Verbreitung der Religion — theoretisch, leider nicht praktisch — ein Ende gemacht, und Lessing ist in seiner Verabscheuung aller künstlichen Systematik und in der Anwendung der allein selbstständig zur Wahrheitfindung führenden, von einzelnen Thatsachen ausgehenden, analytisch-heuristischen Methode ein Muster für alle Zeiten. Es hat wenig geholfen, muß man mit Schmerz sagen, wenn man die Masse der in ganz entgegengesetzter, der Natur der Sache und der Menschen widersprechenden Weise fortorakelnden Religions- und andrer Lehrer betrachtet, wenn man wahrnimmt, daß der Despotismus, den sie, nach wie vor, auf das Volk und seine Jugend ausüben, als die zur Seligkeit führende Weise hier und da von machthabenden Häuptern gepriesen wird. Trotzdem ist das Wirken der genannten großen Männer nicht verloren, wenn auch escamotirt und verschüttet von denjenigen, die sich in dieser fluchwürdigen Verfahrungsweise als wahre Virtuosen erweisen. Die verfinsterte und unterdrückte Welt wird aber wieder erwachen und den genannten großen Vor-

gängern einen Auferstehungsmorgen bereiten. Bis dahin müssen wir Einzelne uns begnügen, auf sie hinzuweisen, und, ergriffen von der unseren Geist durchleuchtenden Wahrheit, nach ihrer Art zu denken und zu leben, die in uns lebende, ihnen ähnliche, auch nicht gemachte, sondern gewordene Natur zu stärken und zu kräftigen. Der Lehrdespotismus, wie jede Art des Despotismus, dringt auf Einheit, Einförmigkeit, Conformität und Uniformität, das System ist sein Werkzeug, mit dem er die Menschenseelen in die gemachte Form einspannt und das ihnen eigenthümliche Leben unterdrückt. Wenn Etwas, so verdient sein Thun den Fluch der Menschenerzieher.

e) Das Princip des Fortschritts und des unendlichen Entwickelungsprocesses der Menschheit.

Wie jeder Mensch, so hat sich die Menschheit geschichtlich entwickelt. Jede Entwickelung ist historischer Proceß, aus einem Keime zu fortschreitendem Werden und Gestalten. Jeder Mensch soll den Entwickelungsproceß der Menschheit durchmachen. Darum stellt man ihn auf historischen Boden, entwickelt durch die Geschichte des Menschengeschlechts ihn selbst, durch die Geschichte der Religion sein religiöses Bewußtsein.

Die Geschichte schließt nichts ab, gelangt nur zu Stadien und Epochen, die einen ferneren Fortschritt bedingen, den Keim dazu in sich tragen. Der Entwickelungsproceß ist ein unendlicher.

Jedes Ereigniß ist das Ende einer vorangegangenen und der Anfang einer folgenden Reihe, der Schlußsatz früherer Ober=, die Prämisse folgender Schlüsse. Eben so ist die Stellung jedes an der Entwickelung theilnehmenden Menschen; er ist Product und Erzeuger zugleich. Nicht anders faßt ihn die Geschichte, nicht anders faßt er sich selbst auf. Der Narr betrachtet sich als Urschöpfer oder als Endresultat; der Vernünftige sieht sich als Punkt in einer nach beiden Setten unendlichen Linie an.

Darum darf die geschichtliche, dem Wesen der Menschheit entsprechende Bildung keinen definitiven Abschluß setzen, weder in der Idee, noch in der stattgehabten Wirklichkeit, noch in der Bildung des einzelnen Menschen. Wer ein solches Definitivum oder Ultimatissimum setzt, kennt weder das Wesen der Geschichte, noch das Wesen des Menschen. Der Unterricht darf daher auch auf keinen

definitiven Abschluß hinweisen, er existirt nicht; er ist stets nur ein vorläufiger, und wenn er in der Meinung existirt, so ist diese zu beseitigen.

Der geschichtlich-religiöse Unterricht führt daher die Geschichte des religiösen Bewußtseins bis zur Gegenwart fort, weis't aber allein dadurch auf den Fortgang des Processes hin, hütet sich daher wohl, irgend einen Lehrbegriff als solchen hinzustellen, über den nicht hinauszugehen, welcher der geschichtlichen Entwickelung zu entziehen wäre. Das hieße, den ohnedies von keiner Gewalt der Erde aufzuhaltenden Proceß leugnen und den (vergeblichen) Versuch machen, ihn in Betreff des einzelnen Menschen und damit nach Möglichkeit des ganzen Geschlechts aufzuheben. Die Geschichte selbst spottet bekanntlich dieser Versuche. „Sie bewegt sich doch."

Eben deßhalb ist die Bindung eines Menschen an ein Glaubensbekenntniß, möge es die Vorzeit oder die Gegenwart aufstellen, ein Verrath an der Natur des Menschen, dessen Wesen und Werth eben in der fortschreitenden Entwickelung besteht. Der der Wahrheit der Geschichte gemäße historische Unterricht verhütet den Dogmatismus und seine verderbliche Tendenz.

Die „Offenbarung" selbst ist, wie Lessing in seiner classischen Abhandlung über die „Erziehung des Menschengeschlechts" unwiderleglich gezeigt hat, nichts Anderes als die göttliche Erziehung des Menschengeschlechts, die als Erziehung sich dem Standpunkte desselben accommodirt, mit der Entwickelung fortschreitet und die Unendlichkeit derselben nicht hemmen, sondern fördern will. Hätte sie die entgegengesetzte Absicht, so wäre sie nicht Erziehung. Alle wahre Erziehung hat ein in der Unendlichkeit liegendes Ziel im Auge. Nicht die Erreichung, sondern die Richtung und Bewegung auf dasselbe ist die Bestimmung des Menschen. Den Jüngling auf diesen Weg zu bringen und zu dieser selbstständigen und freien Bewegung zu veranlassen, ist die Aufgabe des Erziehers.

Die Art und Weise, welche nun einzig und allein den bisherigen Anforderungen und nach meiner Meinung allein den Anforderungen an die religiöse Bildungsweise des Kindes entspricht, ist die Historische.

Geschichte, meine Herren, nichts als Geschichte. Religion — nicht Theologie; sittliche Grundsätze — keine dogmatischen Lehrsätze: durch Thatsachen; die unter den Augen der Kinder passirenden

sind die wichtigsten; was die nicht liefern und leisten, liefert und leistet die Geschichte.

Denn Geschichte läßt sich

a) mit Heiterkeit (versteht sich: heiterem Ernste) behandeln. Wann hätte die Jugend aufgehört, nicht gern Geschichten zu hören? „Erzähle uns etwas, lieber Vater, liebe Mutter!" Das verstand Campe, der Kinderfreund und Kinderkenner, und Jesus, der Menschenfreund und Menschenkenner verstand es auch. Natürlich muß man erzählen können und gute Geschichten erzählen.

Geschichte liefert

b) Thatsachen, Begebenheiten, Ereignisse aus dem Leben; Handlungen und Personen treten in individueller Gestalt vor das Auge des Lesenden und Hörenden, der Anforderung der Anschaulichkeit wird vollkommen genügt, selbst dann, wenn man ihr durch Bilder nicht zu Hülfe kommen kann, was aber auch sehr gut ist.

Ferner liegt der religiöse Inhalt (von religiösen Geschichten ist ja die Rede) in den Geschichten und zwar in concreter Gestalt, er kann also in ihnen erkannt und folglich

c) aus ihnen entwickelt, zum Bewußtsein gebracht werden und zwar durch die Kinder selbst. Von Vorsagen, Vorpredigen, Declamiren, Offenbaren, Definiren und andern Verkehrtheiten ist also gar keine Rede. Was die Kinder bei leiser Anregung von Seiten des Lehrers nicht finden, das ist noch nicht für sie; und was sie noch nicht aussprechen können, läßt man still empfinden.

Die Geschichten

d) knüpfen sich an kein System, erlauben gar nicht die Aufstellung eines solchen; sie entstehen im Leben in aller bunten Mannichfaltigkeit desselben und wecken das Leben, geben zu denken und zu empfinden und enthalten edle Antriebe zum Handeln; endlich

e) leitet die Geschichte auf die Bahn einer unendlichen Entwickelung.

Summa: Der Religionsunterricht der Volksschule ist Historie, nichts mehr und nichts Anderes.*

Es sei erlaubt, noch einige Bemerkungen und Fragen anzuschließen.

1. Wo nehmen wir diese Geschichten her?

Antwort: aus dem geschichtlichen Schatze, welcher dem Volke besonders werth ist, den es heilig hält, der ihm also auch am meisten bekannt ist, so daß sie schon darum, weil der junge Mensch in das Volksbewußtsein hineingestellt werden muß, ihm nicht vorenthalten werden dürfen; wir also nehmen sie aus dem Alten und Neuen Testamente.

Ob diese Geschichten alle wahr sind, ob die Begebenheiten sich alle so zugetragen haben, wie sie erzählt werden, das geht uns gar nicht das Geringste an. Es kommt in Betreff ihres Inhaltes auf ihre psychologische Wahrheit an, in Betreff ihrer Wirkung auf den Eindruck, den sie auf das Herz, den Kopf und den Willen des Kindes machen. Die Art ihrer Behandlung beugt allen unnützen Fragen vor und ist ungleich wichtiger als der Inhalt selbst. Mag ihr Inhalt nicht wahr sein, wenn er nur schön ist, mögen sie zu den Mythen, zu den Dichtungen gehören, gleich viel; der gute Eindruck, den sie zurücklassen, bleibt. Erzählen wir ja auch unsern Kindern Märchen, schöne Märchen — mögen sie jetzt oder später einsehen, daß ihr Inhalt keine buchstäbliche Wahrheit enthält!

2. Wie behandeln wir diese Geschichten?

Wir erzählen sie, lassen sie lesen, sie wieder erzählen. Wir lassen das Ganze auf die Schüler wirken; wir sehen uns auch das Einzelne an, wir betrachten die Personen, die Handlungen. Die Kinder sollen den Eindruck, den die Geschichte auf einen natürlichen, guten Menschen macht, empfangen; sie werden die Geschichte empfinden, sich der guten Gesinnungen freuen, die bösen verabscheuen.

---

* Wenn ich früher für die obere Stufe der Volksschule noch eine Zusammenstellung des (aus der Geschichte genommenen) religiösen Inhaltes in Vorschlag brachte, so bin ich auch jetzt noch dieser Meinung. Nur halte ich dieses nicht für durchaus nothwendig; ich lasse es daher, da ich mich hier auf das Nothwendigste beschränken wollte, weg.

Der Schüler soll die Geschichte empfinden, fühlen und denken, nicht Dies oder Jenes bei der Geschichte; er soll nichts Fremdes hinzubringen, er soll und wird das Rechte und Wahre der Geschichte entnehmen. Deßhalb soll der Lehrer auch keine Empfindungen absichtlich dabei erwecken, er soll nichts machen.

Aber er wird die religiösen und sittlichen Vorstellungen und Begriffe, welche in den Geschichten liegen, entwickeln, er wird allmählig die religiösen Anschauungen zu Begriffen erheben, die nun nicht mehr hohl sind, weil ihnen concrete Thatsachen zu Grund liegen, und er wird, wo es Noth thut, die Geschichte auf das Leben der Kinder anwenden.

3. Die Geschichten enthalten mitunter sehr behaltenswerthe Sätze, kernhafte Gedanken und Sprüche. Wir prägen sie dem Gedächtniß der Schüler ein, nehmen aber dabei Rücksicht auf die Individualitäten der Schüler — manches Kind kann nicht viel tragen — und auf die Erhaltung der Heiterkeit und der innigen Freude an den Geschichten.

In dem Alten wie Neuen Testamente kommen höchst poetische Stücke vor; wir weiden die Jugend nach Möglichkeit an ihrer Schönheit, wir machen es eben so mit schönen religiösen Liedern, wie sie dem Sinn der Jugend zusagen, sind aber bei ihnen, in Betreff der möglichen Beschwerung des Gedächtnisses durch sie, noch vorsichtiger als bei den Sprüchen. Gedächtnißlasten drücken den Geist, ersticken das Gemüth.

4. Wir beginnen die Erzählung einer Geschichte in der Stimmung, in welcher sich die Kinder und wir befinden.

Wir hüten uns, eine fremdartige, künstliche Stimmung zu erwecken, sei es durch Miene, oder Pathos, oder anderes Machwerk. Wir vermeiden alles Künstliche. Es führt zur Unwahrheit und Unwahrhaftigkeit.

Das Kind soll keine fromme Miene machen, es muß in seiner natürlichen Beschaffenheit erhalten werden. Nur sie eignet es für die Auffassung des Wahren und für unbefangene Aeußerungen. Deßhalb müssen alle besonderen Veranstaltungen vermieden werden. Dieselben können zwar dunkle Gefühle erwecken; aber sie machen nur zu leicht denkunfähig, wo nicht gar unwahr.

Deßwegen verwerfe ich auch auf den ersten Stufen des Religionsunterrichts das einleitende Gebet. Gegen dasselbe zu Anfang des Unterrichts überhaupt habe ich nichts, im Gegentheil, es ist schön und gut, und der, der da aus Erfahrung weiß, wie leicht einem Menschen etwas mißlingen kann, mit welchen Schwierigkeiten das Geschäft der Erziehung und Bildung verbunden ist, und wie „an Gottes Segen wirklich Alles gelegen ist", der wird den Drang in sich verspüren, das „arbeite und bete" nicht zu vergessen.

Aber dieses Gebet hat einen allgemeinen Zweck, erstreckt sich über Alles. Bete ich aber, nicht nur, daß Gott ein bestimmtes Geschäft besonders segnen möge, sondern geschieht es mit der Wendung, wie man ja verlangt, daß man an die religiöse Betrachtung und Belehrung, an Bibellesen u. s. w. „betend" gehen müsse, so ist die Befangenheit da und das Kind seiner natürlichen Beschaffenheit enthoben. Die Religion soll aber mit dem übrigen natürlichen Wesen des Menschen in Harmonie stehen, aus ihr hervorgehen. Merke: in der genannten Beziehung etwas zu wenig zu thun, ist weit weniger nachtheilig, als etwas zu viel zu thun. Jede Spur von Unnatürlichkeit, Geschraubt- und Verschrobenheit, künstlichem Wesen und Absichtlichkeit verzerrt den zur Auffassung der Religion und zur Entwickelung der wahren Gefühle unumgänglich nothwendigen Wahrheitssinn. Die kleinste Unwahrheit, das geringste Scheinwesen ist Gift für die religiöse Gesinnung. In dieser Beziehung scheinen viele Lehrer fast gar kein Gewissen, selbst keinen Wahrheitssinn mehr zu haben.

Aus diesen Gründen verwerfe ich auf den ersten Stufen das zu Anfang der Religionsstunden herkömmliche Beten. Es setzt auch die übrigen Lectionen und Lehrer herab. Auch sie sind, wie oben ausgeführt, Erzeuger religiöser Bildung. Das wahrhaft d. h. natürlich gebliebene Kind kennt in seinem Gefühle auch den gemachten Unterschied nicht.

Ein Anderes ist es, wenn die Religionsstunden bereits eine anhaltende Wirkung hervorgebracht haben, wenn das Kind empfindet, von ihnen gehe eine gehobene Stimmung aus, so daß es bei dem Gedanken und bei dem Herankommen derselben von selbst

in dieselbe versetzt wird; dann ist das Beten nur ein Ausdruck dieser Stimmung, folglich wahr.

Dem Leser kann damit nicht verborgen bleiben, was ich will: Wahrheit, Wahrhaftigkeit, nichts mehr und nichts weniger, nichts Anderes, und darum keine Spur von Absichtlichkeit und Macherei. Diese verstimmt auch sofort den natürlichen Menschen, verzerrt sein Wesen.

Die Sache soll wirken und nichts Anderes. Was sie nicht wirkt, darauf muß verzichtet werden. Der Lehrer soll das Kind nicht fromm machen, nicht zur Frömmigkeit bereden. Die fromme Gesinnung oder Stimmung soll nicht zu den Sachen hinzugebracht werden, sondern sie soll aus ihnen hervorgehen. Wer daran denken muß, daß es schön sei, den Aufgang der Sonne in frommen Gefühlen und in gerührter Stimmung zu erwarten, der lasse sie, wie Asmus anräth, „in Gottes Namen ohne Thränenwasser aufgehen".

Kehrt diese Natürlichkeit, Lauterkeit, Unbefangenheit und Wahrhaftigkeit nicht zur Behandlung und Beschäftigung mit der Religion und in die Religionsstunden zurück, so ist und bleibt es mit ihrer gesunden Wirkung vorbei. In unsrer, durch den Zwang, die Absichtlichkeit, das Scheinwesen, den Parteihaß, die Lüge und die Heuchelei vergifteten Zeit* muß man der Wahrhaftigkeit nachjagen; sogar der Fanatismus für dieselbe wäre zu begreifen, folglich zu entschuldigen.

* Man betrachte, um uns auf das Religionsunterrichts-Gebiet zu beschränken, was unter uns alle Tage, Werktags wie Sonntags, geschieht!

In den Schulen sagen die Lehrer den Schülern Dinge vor, die sie nicht verstehen, die oft kein Mensch versteht. Sie sprechen ihnen dogmatische Sätze vor, d. h. abstrahirte Sätze, ohne daß die Schüler die Anschauungen haben, aus welchen sie abstrahirt sind, auch Sätze, welchen überhaupt keine Anschauungen zu Grund liegen, die also schlechthin unverständlich sind. Denn ohne Anschauungen oder unmittelbare Vorstellungen läßt sich nichts einsehen. Die Schüler werden genöthigt und gewöhnt, diese theils erfahrungslosen, theils schlechthin unbegreiflichen Sätze nachzusprechen, und damit ist das vorstellungs- und begriffsleere Wort auf den Thron gehoben, das Plapper- und Phrasenwerk inthronisirt. Jedes Wort aber, welches gebraucht wird und welchem im Geiste des Sprechenden keine Vorstellung zu Grunde liegt, ist ein Ding, das nichts enthält, aber so thut, als wenn es etwas enthielte, ist folglich Schein, veranlaßt Täuschung, wird zur Lüge. So wird mit dem lauten Wort-

Ich muß hier den Lesern, besonders den Lehrern noch einige Fragen stellen:

1. Wird der religiöse Unterricht oder vielmehr die religiöse Bildung nach den bisher aufgestellten Ansichten und Grundsätzen den Geistlichen der verschiedenen Confessionen, den Kirchen, genügen?

Wir haben uns in unsrer Betrachtung nicht um sie bekümmert, nicht an sie gedacht; wir machten unsre Feststellungen von dem pädagogischen Standpunkte aus, welches der unsre ist. Die Geistlichen stehen aber auf dem kirchlichen. Sollen wir uns auf denselben versetzen lassen?

Ich sage: Nein; er geht uns nichts an. Nicht wir haben uns auf ihren particularistischen, sondern an den Geistlichen ist es, sich auf unsern Standpunkt, auf den pädagogischen, den allgemein-menschlichen der Christus-Religion, zu begeben, Alles, was wir thun, aus dem Gesichtspunkte der Menschenbildung zu betrachten. Wir wollen religiöse Bildung, und wir haben ange-

---

werk die offenbare Unsittlichkeit den Kindern zur Eigenschaft, zu ihrem eigensten Wesen gemacht. Wie könnte man sich auch sonst ohne diese allgemeine Gewohnheit und Gewöhnung die ungeheure Herrschaft des Wort- und Phrasenthums erklären? Dem natürlichen Menschen ist von Haus aus nichts mehr zuwider als Worte ohne Sinn und Bedeutung; er gebraucht auch, wenn er nicht etwa gezwungen wird, kein einziges ohne Vorstellung.

Und was geschieht von vielen Geistlichen? Sie reden den Leuten den Glauben auf; sie freuen sich, wenn sich Einer, er sei wer er sei, zu den Dogmen bekennt, die sie vortragen; ob dieselben sich auch (nur in diesem Falle wäre das Bekenntniß zu ihnen wenigstens subjectiv wahr) mit dem übrigen Inhalte in dem Geiste des „Gläubigen" vertragen, wer fragt darnach? Kurz sie suchen die Menschen zu „Gläubigen" zu machen, rühmen diese „Gläubigen", tadeln und verdammen die „Ungläubigen", nennen die Propheten und heiligen Männer andrer Völker Lügenpropheten, als wenn sich Gott nicht auch ihnen bezeugt hätte; sie suchen die Gläubigen zur „Frömmigkeit" zu bereden, ermahnen sie zur Kirchlichkeit um des Beispiels willen u. s. w. Und doch hat die Frömmigkeit nur dann einen Werth, weil nur dann eine Wahrheit, wenn sie aus der Erkenntniß der Sache hervorgeht; und eine Uebung oder Handlung, die ich „um des Beispiels willen" vornehme, erfolgt nicht um der Sache willen, sondern ist Schein und Scheinwesen, die den Andern weiß macht, daß es um der Sache willen geschehe. Er dagegen thut es, kann ich annehmen, auch um des Beispiels willen. Also hüben wie drüben Unwahrheit, Täuscherei, Lüge.

geben, wie wir sie anstreben: nämlich durch Alles, durch Alles, was in der Schule geschieht, durch Inneres und Aeußeres, durch Disciplin wie durch Doctrin. Nach uns ist Alles — Disciplin, Bildung des Geistes, und davon ist auch die Körperbildung (das Turnen) nicht ausgeschlossen, geschweige denn irgend eine Art von Unterricht. Bewirkt das Rechnen sittliche Bildung? Wer das nicht einsieht, lese Grube's Abhandlung darüber. Und von da, von dem dem religiösen Leben entferntesten Gegenstande, mache man einen Schluß auf die Wirkung der übrigen (Naturkunde, Geschichte ꝛc.) und ihren harmonischen Beitrag zur Gestaltung des wahren Menschenlebens und Seins!

Damit haben wir es zu thun, nicht mit dem Kirchenthum oder den Kirchenthümern, für welche die confessionellen Geistlichen wirken, jeder für das seinige, das er exclusiv für das richtige hält und in der Regel so überschätzt, daß er im Stande ist, denjenigen, der aus innerer Ueberzeugung zu einem andern Bekenntniß übergeht, der irreligiösen Gesinnung zu beschuldigen. Viele denken, wenn sie einen zum Katholiken oder zum Protestanten machen, hätten sie ihn auch zum Christen, zum wahren Menschen gemacht. Kirchenthum geht ihnen über Religiosität, oder ist ihnen eins mit Religion, Religion ohne Kirchenthum ist ihnen Chimäre. Wir meinen und hoffen, in unsrer Weise religiöse, auf das Höhere gerichtete, harmonisch gebildete, einheitliche, ganze und wahre Menschen an das Leben abzuliefern. Welchem Kirchenthume sich dieselben anschließen, das ist kein Gegenstand unsrer Sorge. Kirchenthum ist Form, nicht Wesen und Kern, also wechselnd wie die Zeit und die Menschen. — Jeder wähle die ihm zusagende Form! Folglich darf uns die gestellte Frage, sie möge bejaht oder verneint werden, nicht kümmern. Wir bleiben auf dem pädagogischen Standpunkte und vertheidigen ihn. Eben deßwegen (auch eben deßwegen) weisen wir den Einfluß der (confessionellen, auf irgend einem Parteistandpunkte stehenden) Geistlichen auf Erziehung und Bildung der Jugend in den Schulen zurück; sie haben damit nichts zu schaffen. Will es eine Schulgemeinde, nun gut, die Eltern haben darüber zu verfügen; principiell aber gebührt ihnen kein Einfluß, und es steht zu hoffen, daß die Eltern so weit kommen, Erziehung und Schule aus dem

pädagogischen, nicht mehr, wie bisher, aus confessionell-kirchlichem Standpunkte zu betrachten. Die vernünftigsten, gebildetesten, fortgeschrittensten Menschen stehen auch bereits auf diesem Standpunkte. Wenn man sie nur gehen ließe, wenn sie nur nicht von fremdem Einfluß von Seiten der Kirche wie des Staats berührt würden, wenn sie sich nur frei versammeln und berathen dürften! Dann würde die Wahrheit schon herauskommen, dann würde man inne werden, ob die Eltern ihre Kinder für exclusive Kirchlichkeit erzogen wissen wollen; ob sie es billigen, daß man, wie in Kurhessen, von den Lehrern, selbst den Gymnasiallehrern, das Versprechen erzwingt, kirchlich-confessionell erziehen zu wollen. —

Unsre (die beschriebene) religiöse Gesammtbildung entspricht, nach unsrer Ueberzeugung, nicht bloß der Menschennatur, der religiösen Grundanlage derselben, dem Wesen aller wahren Religion, sondern auch den Anforderungen und Bedürfnissen des Lebens, und wird daher wohl auch nicht neben dem Himmel vorbeiführen.

Alles ist auf die Menschennatur gegründet und auf die Wahrheit, welcher jene nach dem in ihr angelegten mächtigsten Zuge zustrebt. Der Mensch will das Wahre, das Gute. An nichts hat er eine größere Freude. Bleibend und dauernd ist darum nur das auf die Wahrheit Gegründete. Alles Andere ist von Anfang an dem Untergange geweiht. Soll darum der Religion wieder aufgeholfen werden, so muß die Wahrheit wieder eingeführt werden. Ohne Freiheit gibt es aber keine Wahrheit, keine Wahrhaftigkeit und folglich keine wahre Religion. Gibt man daher die Religion nicht frei, so ist es mit ihr vorbei. Kirchenthümer kann man mit Zwang aufrecht erhalten, Religion nicht. So lange daher das Kirchenthum, zu welchem sich ein Mensch bekennt oder nicht bekennt, auf seine bürgerlichen und menschlichen Verhältnisse von dem geringsten Einflusse ist, so lange darf man auf Wahrheit in der Religion nicht rechnen. Eben deßhalb ist nichts verkehrter und für die Religion verderblicher, als wenn man den Geistlichen der verschiedenen Kirchen und Kirchenthümer irgend einen Einfluß auf die bürgerlichen Verhältnisse einräumt. Um der Sache willen, der sie dienen sollen, müßte man ihnen denselben entreißen, sie davon befreien. Die Religion ist entweder ein Ergebniß freier, freiester

Ueberzeugung, oder sie ist nichts. Die verderblichste, entehrendste Erscheinung aber ist die politisch-religiöse Orthodoxie.

Ein Mensch, zumal ein Geistlicher, der die Religion, den Glauben, die Kirche, seine Ueberzeugung rc. in den Dienst einer weltlichen Macht stellt, sie dazu hergibt und mißbraucht, gewisse äußere, politische Zwecke, Richtungen und Systeme zu unterstützen oder durchzusetzen, also das Freieste, Edelste, Höchste in den Dienst des Vergänglichen, oft so Nichtigen, ja Nichtswürdigen, zu stellen: ein solcher Mensch verdient doch gewiß als Verräther des Heiligen vor allem Volk gebrandmarkt oder in's Meer geworfen zu werden, wo es am tiefsten ist.

Hofgunst und Polizeiregiment sind nach Bunsen die ärgsten Feinde der Religion.

2) Genügt unsre* religiöse Bildung den Anforderungen der religiösen Gesinnung und den Anforderungen des Lebens?

Ich muß dieses noch extra fragen.

Der religiösen Gesinnung?

In ihr tritt der Mensch dem Menschen gegenüber, er umfaßt ihn mit Gerechtigkeit und Liebe, er beurtheilt dessen Werth nach dem, was er in Wahrheit ist.

Das äußere Bekenntniß kommt nicht in Frage. Wo es der Fall ist, da ist die religiöse Gesinnung schon verfälscht. „Absonderlich für die Glaubensgenossen" zu beten, ist mir daher stets als etwas Irreligiöses erschienen. Von dem, der „seinen Glauben" für den besten hält, sollte man, wenn er die Menschen liebt (und das sieht man doch als die Substanz der wahren Religion, der christlichen, an), gerade das Gegentheil erwarten. Denn die, die den „rechten Glauben" noch nicht haben, bedürfen doch am meisten der Hülfe Gottes.

Die religiöse Gesinnung kennt nichts Exclusives. Wir kennen auch nichts der Art, wir wirken demnach für die Bildung der wahren religiösen Gesinnung. —

Den Anforderungen des Lebens?

---

* Es ist unwillkürlich geschehen, daß ich in den Plural verfalle. Der Singular paßt zu meiner Stimmung nicht. Also auch hier — Wahrheit.

In ihm kommt es auf die religiöse Gesinnung, auf sittliche Beschaffenheit und bürgerliche Tugenden an. Nach ihnen wählt sich der Mann des Lebens seinen Kreis; er fragt nicht nach dem kirchlichen Bekenntniß, oder, wenn er es thut, so ist er ein verschrobener Kopf. Denn nur ein solcher glaubt oder läßt sich weis machen, daß es nur unter Bekennern seines Glaubens rechtschaffene und fromme Leute gäbe. Wer weiter sieht und Erfahrungen hat, weiß es anders.

Das Leben verlangt Gerechtigkeit, Wohlwollen, bürgerliche Gleichheit, Eintracht; folglich verlangt die Erziehung für's Leben Erziehung zu diesen Eigenschaften.

Werden diese unsrer Jugend in den Confessionsschulen angeeignet?

Den Worten nach ist es möglich, die That widerspricht ihnen. Das Wort erweis't sich aber dabei ohnmächtig, oder es ist sogar eine Lüge.

Warum trennt man die Kinder der Eltern von verschiedenen Confessionen von einander? Etwa, weil man ihnen die religiöse Bildung in unserm Sinne geben will? Mit Nichten; unsre Betrachtung hat uns auf den Unterschied der Confessionen gar nicht geführt. Nein, man will die Kinder für confessionelle Bekenntnisse und für das Kirchenthum erziehen. Verlangen das die Eltern, gut; aber hier ist von dem, was an sich gut oder das Bessere wäre, also sein und angestrebt werden sollte, die Rede.

Schon dadurch, daß man die Kinder von einander absondert, gibt man dem einen oder andern Bekenntniß den Vorzug; schon dadurch pflanzt man den Kindern die Meinung ein, sie hätten den „bessern Glauben", die andern den schlechtern, womit die Kinder, da man ihnen (Gott sei gedankt!) nicht weis machen kann, daß das Glauben an sich verdienstlich sei, nothwendig den Gedanken verbinden, daß auf ihrer Seite auch die besseren, auf der andern die schlechteren Menschen zu finden seien. Ich will nicht davon reden, daß sich auch wohl fanatische Pfaffen beigehen lassen, den Samen des Hasses gegen Andersdenkende absichtlich in die Seelen der Kinder zu säen und sie dadurch zu vergiften; aber daß die Absonderung der Kinder nach dem Bekenntniß der Eltern weder von

dem Zwecke der religiösen Bildung, noch von den Eigenschaften, die das gesunde bürgerliche Leben voraussetzt, verlangt werde, das, sollte ich meinen, liege auf flacher Hand. Die Leser erkennen, daß ich hier mein Steckenpferd: die Nationalschule statt der Confessionsschule, berühre, und daß ich an die Wirkungen jener für nationale Erziehung, für innere Einheit und Harmonie der Vaterlandsgenossen und dadurch für die Kraft und Stärke nach Außen denken muß; aber ich gehe daran vorüber.

3) Die Geschichte ist der Ausgangspunkt — ist sie auch das Höchste? Nein! Ich muß daher vor einem möglichen Mißverständniß noch warnen.

Es gibt Lehrer, welche die Geschichte — die Geschichte des Christenthums — vergöttern, in der Meinung, daß seine Geschichte das Christenthum sei. Die Geschichte ist aber nur die Erscheinungsform desselben, das Thatsächliche, in welchem der Geist sich offenbarte, zuerst an das Licht trat, nicht dieser Geist selbst, ist, wie Lessing sagt, das Gerüst, nicht der Bau, nicht der Pallast, höchstens der Grundriß zu demselben. Das Gerüst kann man abbrechen, wenn der Bau fertig ist, d. h. man kann die Geschichte vergessen, wenn sie ihren Zweck erfüllt hat. Ja man kann manches Geschichtliche, geschichtlich Berichtete, anzweifeln, als in der That nicht-geschehen ansehen, ohne darum das Geistige in ihr zu verwerfen. Summa: es kommt nicht auf die unbedingte Wahrheit der geschichtlichen Thatsachen, sondern auf die ewige Wahrheit, von der sie die Träger sind, an. Man darf daher bei der Geschichte nicht stehen bleiben, sie ist nicht das Wesen, nicht das Bleibende und Ewige, sie ist nur das Vehikel, zu diesem Bleibenden zu gelangen. Geschichtliche Thatsachen sind nur einmal geschehen und sie wiederholen sich nicht; das Ewige und Bleibende im Christenthum aber wiederholt sich tausend- und abertausendmal; das Geschichtliche ist nur die Grundlage, die Erscheinungsweise, die sich mit den Zeiten und Zuständen ändert; die Geschichte vergeht, das Vernünftige bleibt. Darum also hat der Lehrer, der, wie wir verlangen, überall von historischem Boden ausgeht, nicht bei der Geschichte stehen zu bleiben, sie nicht für das Wesen zu erachten, sondern sie zu benutzen, um aus der historischen, concreten und darum

anschaulichen Form des geistigen Gehalts diesen selbst zu entwickeln und darzustellen.

Das Ewige und Bleibende im Christenthum, die Religion oder das Christenthum Jesu, ist das Vernunftgemäße, und darum bleibend, auch wenn manche Geschichten, die von ihm erzählt werden, nicht wahr sein, von Diesem und Jenem bezweifelt werden sollten. Es ist wahr, nicht weil Dieses und Jenes geschehen ist, sondern weil es an und in sich wahr ist. Die Geschichte ist nur das didactisch richtige Mittel, diese ewige Wahrheit dem Nichtwissenden zum Bewußtsein zu bringen. Dieses Ewige darum bloß auf Geschichte zu gründen, hieße, das Ewige auf einer vergänglichen und bezweifelbaren Grundlage erbauen. Diese verkehrte Weise hat Tausende um die Wahrheit gebracht, weil ihnen die Grundlage ungewiß wurde und sie das Wesen nicht von der gefälligen Form zu unterscheiden gelernt hatten.

Der gewissenhafte Lehrer hütet sich daher zu sagen: weil dies oder das passirt oder geschehen ist, so ist dies oder das, was auf einem anderen Gebiete liegt, wahr. Er sagt dieses nicht, weil er es nicht denkt; oder, wenn er es denken zu können meint, so muß man ihm sagen, daß er Ungedanken denkt. Geschichtliche Ereignisse stehen mit Vernunftwahrheiten in keinem inneren Zusammenhange. Durch jene können diese weder erwiesen, noch widerlegt werden. Dazu kommt noch für den gewissenhaften Lehrer der Gedanke, daß geschichtliche Begebenheiten berichtet, oft von Nicht-Augenzeugen erzählt werden, daß sie der falschen Auffassung, der Verfälschung, unterworfen sind, daß sie erdichtet sein können. Einem denkenden Manne wird es daher nicht einfallen, ewige Vernunftwahrheiten auf zufällige Ereignisse oder Nachrichten zu stützen. Jene haben den Grund ihrer Gewißheit in, nicht außer sich. Wer sie auf äußeren Boden stellt, stellt sie auf schwankenden und wankenden Grund. Geschichtliche Autorität ist die unsicherste aller Arten von Autorität. Wer Vernunftwahrheiten durch Geschichte beweiset, muß es sich gefallen lassen, wenn jene mit dieser umgerissen werden. Wie nahe liegt dann der Schluß: wenn demnach dieses nicht geschehen ist, so ist auch jenes nicht wahr! — Das Christenthum

hat seine Wahrheit in sich und behält sie, auch wenn diese oder jene Geschichte sich als unhaltbar erweisen sollte.

Ich empfehle diese kurzen Wahrheiten* dem Nachdenken der Leser, und bitte sie, das gewöhnliche Verfahren der Geistlichen und Lehrer damit zu vergleichen. Sie setzen über den „breiten Graben“ zwischen Geschichte und Vernunft kühn hinüber, den ein Lessing nicht zu überspringen vermochte. Was braucht sich ein Gläubiger um die Einwürfe des Irrlichtes, Vernunft genannt, zu kümmern?

4) Und nun frage ich schließlich die Lehrer, was sie von meinem Religionsunterrichte halten, durch welche Prädicate sie denselben charakterisiren?

Ich habe ihn oft den „allgemeinen“ Religionsunterricht („Unterricht“ paßt schlecht) genannt und — nenne ihn noch so. Er paßt — nach meinem Bedünken — für alle Kinder auf der ganzen weiten Erde, er ist allgemein-pädagogischer Art, gegründet auf das Wesen der menschlichen Natur und entsprechend den Anforderungen jedes geregelten bürgerlichen Lebens; er schließt die Besonderheiten, die Absonderlichkeiten, die Parteisachen, die Exclusivitäten aus.

Meine Gegner haben diesen Unterricht auch den „allgemeinen“ genannt und ihn als solchen sofort verworfen, weil sie ihn damit als „abstracten“ charakterisirt zu haben meinten, den jede verständige Didactik verwerfe.

Ich habe mich gegen diese Auffassung wiederholentlich erklärt; aber es hat mir — wie schon gesagt — nichts geholfen.

Nun aber wird dieser Vorwurf, dieser Einwand hoffentlich nicht wiederholt werden. Denn nach dem Obigen wissen nun die Leser, daß ich keinen andern Unterricht in der Volksschule zulasse als den historischen, als den an Historien geknüpften. Historie aber stellt einzelne Thatsachen dar, und diese sind das Gegentheil des Abstracten. Ja, hier muß es einleuchten, daß der Vorwurf

* Von dem auch leider noch immer vorkommenden Verfahren, welches offenbare Schlechtigkeiten und Laster an biblischen, „heiligen“ Personen, nicht bloß nach dem Standpunkte ihrer Zeit zu beurtheilen, sondern auch zu rechtfertigen sucht, braucht nicht die Rede zu sein; diese Unlauterkeit und Wahrheitsscheu richtet sich selbst.

der Abstractheit, mit dem die Gegner mich belasteten, auf ihre Häupter zurückfällt. Denn sie lehren Dogmen, abstracte Lehrsätze, treiben kirchliche Theologie in den Schulen, tractiren den Katechismus, und — ein abstracteres Buch kann es doch wohl nicht geben.

Wollen sie demnach wirklich nichts Abstractes, so müssen sie ihre Weise verwerfen. Das sollten die Herren, welche den Kirchen ausschließlich das Recht zusprechen, über den Religionsunterricht der Schule zu verfügen, besonders bedenken!

Ja, noch in ganz anderm Sinne ist mein Religionsunterricht das directe Gegentheil des Abstracten, er ist nicht bloß concret, sondern er ist ganz speciell, ja individuell und subjectiv.

Nach meiner Auffassung steht die religiöse Gesinnung und Bildung des einzelnen Menschen, wenn sie wahr ist, mit aller übrigen Bildung desselben in vollständiger Harmonie; die religiöse Ueberzeugung ist in ihrer Wahrheit und natürlichen Entwickelung ein Ergebniß der gesammten Bildung des Menschen, seiner Erziehung und Erfahrung. Wo nicht, so ist sie unwahr, ihm angeheftet, aufgeredet, angekünstelt, und es findet zwischen seinem „Glauben" und seinen übrigen „Ueberzeugungen" — von dem Contrast mit seinem Leben gar nicht zu reden — ein klar hervortretender Widerspruch statt. Die Religion ist in ihm nicht wahr.

Sie ist es nur unter der angegebenen Bedingung, d. h. also, wenn sie individuell und subjectiv ist, wenn jeder Mensch seine eigene Religion hat, wie es auch, nach dem Zeugniß der biographischen Literatur, zu allen Zeiten bei wirklich, d. h. innerlich religiösen Menschen der Fall gewesen ist und ewig sein wird. Die Religion ist des Menschen eigenstes Eigenthum. Einer kann für den andern so wenig glauben als denken, keiner kann gerade glauben wie der Andere, Jeder hat seine eigene Religion, oder er hat eine fremde, die ihn zum Sclaven macht und zu einem Knechte degradirt. Keiner hat das — ich wiederhole es — mit solch überzeugender Kraft dargethan wie Schleiermacher in seinen „Reden an die Verächter", welches Erstlingswerk dieses scharfsehenden Mannes ich jetzt noch für sein Hauptwerk erachte.

Die Religion, die ich anstrebe, ist demnach individuell und folglich auch in dieser Beziehung das directeste Gegentheil des Abstracten.

Ich beanspruche zunächst keine äußeren praktischen Folgen dieses Aufsatzes; ich überlasse es ihm, durch das, was er Wahres enthält, zu wirken, was er vermag. Die Wahrheit ist für mich die höchste und alleinige Autorität, nicht die Autorität — Wahrheit. Es kann nicht zu oft wiederholt werden — nur das Wahre wirkt Bleibendes und Gutes. Wenn ich daher in diesem Aufsatze einen wichtigen, beherzigenswerthen Satz ausgesprochen habe, so ist es der, daß wir in der Religion, im Kirchen- wie in allem andern Wesen, zur Wahrheit zurückkehren, die Wahrheit als alleinige Autorität, aufstellen müssen; sonst ist es nicht bloß mit dem Kirchenwesen, sondern auch mit der Religion überhaupt, mit der Bildung und mit allem Andern, was für Menschen einen bleibenden Werth hat, vorbei, wobei man zugleich nie und nimmer vergessen darf, daß es keine reale religiöse Wahrheit, d. h. keine Wahrhaftigkeit gibt ohne Freiheit.

XXII.

Generalisiren und uniformiren, oder — specialisiren und individualisiren?

Verlangen die Zustände und Verhältnisse des preußischen Staates auf dem Gebiete der Schule, der Stätte der öffentlichen Erziehung, Generalisiren, — oder Individualisiren?

Wer das Generalisiren liebt, liebt und will die Uniformität auf unserem Gebiete; darum die Einerleiheit und Gleichheit der Schulen, wo möglich in allen Stücken (Einerleiheit des Planes, der Lehrbücher, der Methoden ꝛc.), von Memel bis Saarbrücken. Wer es so haben will und die Macht dazu besitzt, erläßt von dem Centralpunkte aus die erforderlichen Befehle, Vorschriften, Instructionen; er ist ein Freund bureaukratischer Centralisation.

Wer solche Gleichheit und Einerleiheit, solche Uniformität und Conformität nicht liebt und darum nicht will, sondern an der Mannigfaltigkeit der Daseins- und Erscheinungsweisen seine Freude hat; wer die Verschiedenheiten nach Provinzen, Bezirken, Gemeinden, bis herab zu einzelnen Menschen nicht bloß duldet, sondern freudig anerkennt und an ihrer eigenthümlichen Erscheinungsweise Wohlgefallen hat, der individualisirt. D. h. nicht: er macht diese Verschiedenheiten, denn diese machen sich von selbst; er läßt sie aufkommen, er stört ihr natürliches Wachsthum nicht, räumt selbst Hindernisse aus dem Wege. Das Generalisiren und Uniformiren dagegen macht sich nicht von selbst; es muß gemacht werden.

Militärische Einheit verlangt strenge Centralisation, Wirken von einem Punkte nach allen Seiten hin und Gehorsam in strengster Subordination ohne eine Spur von Eigenwillen und freier Selbstbestimmung der einzelnen Glieder des Ganzen; freie Bewegung und eigenthümliche Entwickelung verträgt sich damit nicht. Wer diese will, muß die Menschen nach der Verschiedenheit ihrer Natur, ihrer Verhältnisse und Bedürfnisse wirken lassen. Wer es leicht haben will bei einem Geschäfte, an dem Mehrere wirken, centralisirt und generalisirt; wem es darauf nicht ankommt, wer im Gegentheile an der Mannigfaltigkeit der Erscheinungsformen seine Freude hat, läßt die Individuen gewähren. Des Ersteren Ideal ist im Staate des Absolutismus zu finden; das zweite findet sich in Provinzen und Gemeinden, die ihre Angelegenheiten selbst machen. Dem letzteren entspricht die Verschiedenheit der Bewohner der einzelnen Provinzen desselben Staates in Dialekten, Trachten, Gewohnheiten, Sitten und Gebräuchen, in der Bauart der Wohnungen wie in der Lebensart überhaupt — Verschiedenheiten nach Provinzen, Landkreisen, Bezirken, Gemeinden u. s. w. bis hinab zu den Individuen, von welchen jedes, wie einen eigenen Körper, auch ein besonderes Gesicht, eine eigene Nase u. s. w., auch andere Eigenthümlichkeiten besitzt und offenbart. Diese Eigenthümlichkeiten entstehen von selbst, sind naturwüchsiger Art; man braucht sie nur nicht zu hemmen.

Ueberlege der Leser einmal, welche der beiden geschilderten Verfahrungsweisen der Natur der Menschen zusagt und sie darum beglückt, und was zur Schönheit des Menschendaseins gehört! Demnächst überlege er, was der anrichtet, der den natürlichen Verschiedenheiten nicht „Rechnung trägt", sie vielleicht gar auszurotten sich bestrebt!

Wende man nun die Gedanken und Ergebnisse dem Volksschulwesen zu! Was ergibt sich dann?

D a r f oder s o l l den provinziellen, lokalen, individuellen Verschiedenheiten, auf dem Gebiete der Volkserziehung Rechnung getragen werden?

Ist es zu gestatten, daß eine Provinz, eine Gemeinde ihre Schulen eigenartig einrichtet? Ist es zu dulden, daß der Lehrer seine Eigenthümlichkeit seiner Schule auf- und einprägt? D a r f

oder soll sich der Schulrath freuen, wenn er in jeder Schule eine eigenartige Schnle entdeckt?

Gehört es zur pädagogischen Weisheit, zuoberst auf Gleichheit und Einerleiheit der Grunderziehung der Volksjugend zu sinnen und dem gesammten Lehrerstand einerlei Vorschriften bis in das Detail hinein zu geben? Oder hat sich die oberste Aufsichtsbehörde darauf zu beschränken, die Initiative von den Gemeinden zu erwarten, um zu genehmigen oder zu verwerfen — außerdem zu wecken und anzuregen, Ideen anzugeben und jede eigenartige Thätigkeit mit Freuden zu begrüßen? Kurz:

generalisiren, uniformiren, oder — specialisiren und individualisiren?

Um diese Frage zu beantworten, muß man sich folgende Fragen vorlegen:

Welches dieser beiden Principien entspricht dem Drang der Menschennatur nach Entwickelung, nach individueller Entwickelung? dem Bedürfniß der Entwickelung der concret-individuellen Gemüths-, Denk- und Vernunftkraft? welches gewährt die Bürgschaft, daß die Schule den Bedürfnissen und Wünschen der einzelnen Gemeinden entspreche? welches erhöht die Nationalkraft zum ruhmreichen Bestehen der unter den Culturvölkern erwachten Rivalität? welches entspricht dem Princip der Gewerbefreiheit und der dadurch erweckten Concurrenz? welches sichert die Erhöhung der schaffenden Kräfte, sowohl auf dem Gebiete der Wissenschaften und Künste, wie auf dem der landwirthschaftlich-producirenden und der industriell-umschaffenden Thätigkeit? kurz: welches der beiden Principien entspricht in gleichem Grade und allein (das Gegentheil ausschließend) den ewigen Strebungen der Menschennatur und den Forderungen der Gegenwart?

Verständen die, welche die Menschen auch in geistiger Beziehung zu uniformiren trachten, das Geringste von Psychologie und Physiologie, so würden sie wenigstens wissen, daß das Edelste, Beste und Reinste, was ein Mensch zu vollbringen im Stande ist, unmittelbar rein aus seiner Natur, ohne klares Bewußtsein, ohne deutliche Erkenntniß, ohne gedachte Motive entspringt. Wer das erkennt, hat vor der Ursprünglichkeit der gottgegebenen Natur die

höchste Achtung, und er hütet sich, diese ursprüngliche Individualität zu alteriren oder zu zerstören, und nach einem unbegreiflichen Dogma corrigiren zu wollen. Das sind schlechte Aerzte, welche die Kranken nach einem erdachten Princip curiren, nicht der Natur folgen wollen. Der echte Arzt, wie der wahre Pädagoge, ist ein Priester der Natur.

XXIII.

Ueber den Ursprung der Sprache.

Vor achtzig Jahren setzte die Akademie der Wissenschaften in Berlin auf die wissenschaftliche Beantwortung der interessanten Frage nach dem Ursprung der Sprache einen Preis aus. Unser berühmter Herder gewann denselben im Jahre 1770.

Er erwies, daß die Sprache ein natürliches Product des menschlichen Geistes sei.

In dem zweiten Theile seiner Abhandlung stellt er folgende Naturgesetze auf:

1) der Mensch ist ein freidenkendes, thätiges Wesen, dessen Kräfte in Progression fortwirken; darum ist er ein Geschöpf der Sprache;

2) der Mensch ist, seiner Bestimmung nach, ein Geschöpf der Heerde, der Gesellschaft; die Fortbildung einer Sprache wird ihm also natürlich, wesentlich, nothwendig;

3) da das ganze menschliche Geschlecht unmöglich eine Heerde bleiben konnte, so konnte es auch nicht eine Sprache behalten; es ward also eine Bildung verschiedener Nationalsprachen nothwendig;

4) so wie nach aller Wahrscheinlichkeit das menschliche Geschlecht ein progressives Ganze von einem Ursprunge in einer großen Haushaltung ausmacht, so auch alle Sprachen und mit ihnen die ganze Kette der Bildung.

Gegen das Ende der Abhandlung widerspricht er noch direct der Behauptung, daß die Sprache göttlichen Ursprungs sei.

„Ein höherer Ursprung hat nichts für sich, selbst nicht das Zeugniß der morgenländischen Schrift (des A. T.); denn diese gibt offenbar der Sprache einen menschlichen Anfang durch Namennennung der Thiere.* Die menschliche Erfindung hat Alles für sich und durchaus nichts gegen sich: Wesen der menschlichen Seele und Element der Sprache; Analogie des menschlichen Geschlechts und Analogie des Fortgangs der Sprache; das große Beispiel aller Völker, aller Zeiten und Theile der Welt.“

„Der höhere Ursprung, so fromm er scheine, ist durchaus ungöttlich; bei jedem Schritte verkleinert er Gott durch die niedrigsten, unvollkommensten Anthropomorphien. Der menschliche Ursprung zeigt Gott im größten Lichte: sein Werk, eine menschliche Seele, durch sich selbst eine Sprache schaffend und fortschaffend, weil sie sein Werk, eine menschliche Seele, ist. Sie bauet sich diesen künstlichen Sinn ihrer Vernunft als eine Schöpferin, als ein Bild seines Wesens. Der Ursprung der Sprache wird also nur auf eine würdige Art göttlich, sofern er menschlich ist.“

„Der höhere Ursprung ist zu nichts nütze, und sogar schädlich. Er zerstört alle Wirksamkeit der menschlichen Seele, erklärt nichts und macht alle Psychologie und alle Wissenschaft unerklärbar; denn mit der Sprache haben ja die Menschen alle Samen von Kenntnissen von Gott empfangen. Nichts ist also aus der menschlichen Seele; der Anfang jeder Kunst, Wissenschaft und Kenntniß ist also immer unbegreiflich. Der menschliche Ursprung läßt keinen Schritt thun, ohne Aussichten und ohne die fruchtbarsten Erklärungen in allen Theilen der Philosophie, in allen Gattungen und Vorträgen der Sprache.“

Die Sprache ist demnach menschlichen, natürlichen Ursprunges.

---

* „Gott brachte die Thiere zu dem Menschen, daß er sähe, wie er sie nennete; denn wie der Mensch allerlei lebendige Thiere nennen würde, so sollten sie heißen.“ Gen. 2, 19.

Die Akademie krönte die Abhandlung, die sich die Achtung und Beistimmung der ganzen gebildeten Welt gewann.

Nur einzelne Zeloten unter den Theologen schrien über Verletzung der Pietät gegen die Bibel, über Irreligiosität und Ketzerei.

Aber ihr Geschrei verstummte.

Unserer Zeit blieb es vorbehalten, es wieder zu erheben.

Professor Hengstenberg hat es nicht verschmäht, über Jacob Grimm's Abhandlung über den Ursprung der Sprache das Verdammungsurtheil auszusprechen. Wie sich freisinnige Männer aller Zeiten in ihren Ansichten begegnen, so auch die Zionswächter und Zeloten aller Jahrhunderte untereinander.

Jacob Grimm, der erste Sprachforscher der Gegenwart, der Heros unter den Forschern in deutschen Alterthümern ꝛc., hat nämlich, in der Ueberzeugung, daß die Herder'sche Abhandlung, obgleich er ihrem Resultate vollkommen beistimmt, dem jetzigen Standpunkte der Wissenschaft nicht mehr ganz entspreche, die Frage nach dem Ursprung der Sprache einer neuen Untersuchung unterworfen und eine Abhandlung darüber in der Berliner Akademie der Wissenschaften am 9. Febr. 1851 vorgelesen. Ich halte es für die Leser dieser Blätter für lehrreich, ihnen den wesentlichen, allgemeinen Inhalt aus derselben mitzutheilen. Wer kein Freund ist von Unbegreiflichem und Wunderbarem, sondern sich freut, wenn das den Vorfahren als unbegreiflich und wunderbar Vorgekommene begreiflich und natürlich wird, wird das Nachfolgende mit Befriedigung lesen. Dasselbe hat auch noch in der Beziehung, daß es auf verwandte Gegenstände Schlaglichter wirft, seinen Werth. —

Zuerst verdient eine Hervorhebung der in der Einleitung vorkommende Satz:

„das ist eben wahres Zeichen der Wissenschaft, daß sie ihr Netz auswerfe nach allseitigen Ergebnissen und jede wahrnehmbare Eigenheit der Dinge hasche, hinstelle und der zähesten Prüfung unterwerfe, gleichviel, was zuletzt daraus hervorgehe".

Das ist die rechte Position des Wahrheitsforschers, echtes, wahres, beruhigendes Vertrauen zur Menschennatur, daß sie das Wahre finden wolle und könne. Merken müssen sich Diejenigen diese Ueberzeugung, die, wenn sie erfahren, daß diese oder jene von

ihnen geglaubte Wahrheit in Zweifel gezogen oder auch nur untersucht werden solle, in Angst und Schrecken gerathen und darüber aufschreien, daß daraus möglicher Weise diese oder jene schädliche Folge hervorgehen werde, und was daraus werden solle, wenn Dies oder Das (dies oder das geglaubte Heiligthum) nicht mehr als haltbar erfunden werden sollte. So denken und reden die Nichtkenner der Menschennatur und der Natur überhaupt, die Nachbeter und Nachtreter menschlicher Erfindungen und Satzungen, deren Denkweise eben so zweideutig in ihrem Ursprunge, wie zweifelhaft in ihrer Zweckmäßigkeit erscheint; es sind die, welche sich des Vertrauens gegen menschliche Einrichtungen berühmen und als die eigentlichen Vertrauensmänner geriren, während sie sich gegen die Natur, die doch gewiß, wenn Etwas, von Gott ist, voll Mißtrauens erweisen, aber sich, trotzdem oder wegen dem, als die um Sittlichkeit, Volkswohl, Glauben und Staat wohlwollend Besorgten darstellen; es sind die Schwachköpfe und Heuchler. Kein gesunder Mann fällt dieser Schwachheit anheim, er will die Wahrheit und folglich die Forschung, möge einfallen, was sich damit nicht verträgt, je eher, desto besser — möge daraus folgen, was da wolle.

Aus diesem Gesichtspunkte betrachte man einmal so manchen Aufsatz der pädagogischen Journale, namentlich diejenigen, welche in Folge der Entdeckung und Inthronisirung der Gemüthspädagogik an's Licht getreten sind, und man bekommt wahrlich keinen hohen Begriff von der Selbstständigkeit der Lehrer! Kaum sehen sie, daß Einer eine neue Fahne erhebt, und blind stürzen sie sich darauf los, um sie, natürlich eben so schnell, wenn eine andere Standarte in den Lüften flattert, wieder zu verlassen! Hinundherschwanken allüberall und weibisches Geschwätz obenein! Die Befolgung des oben von J. Grimm ausgesprochenen Grundsatzes hält das Eine und das Andere fern! — Kehren wir zu unserem Gegenstand zurück!

Jacob Grimm untersucht zuerst die Hypothese von dem unmittelbar göttlichen Ursprung der Sprache. In diesem Falle habe der Schöpfer dem Menschen die Sprache entweder anerschaffen, oder sie ihnen nachher offenbart. Er handelt daher zuerst von der anerschaffenen, dann von der offenbarten Sprache.

Für die anerschaffene Sprache spräche, könnte man sagen, die Wunderbarkeit, Vollendetheit und Schönheit der Sprache, sie könne daher, möchte man bei erster Betrachtung denken, für kein Werk des gebrechlichen Menschen erachtet werden. Gott werde den Erstgeborenen doch auch nicht stiefmütterlicher behandelt haben als die Thiere, welche sich laut vernehmen lassen und selbst in den Urzeiten, wie z. B. Bileam's Eselin, mit dem Menschen menschlich gesprochen hätten.

Die Laute der Thiere aber, erwidert der Verfasser, sind Empfindungslaute, und ihre Sprache, wenn man sie so nennen kann, ist unveränderlich. „Ein Hund bellt noch heute so, wie er zu Anfang der Schöpfung boll." Das Angeschaffene hat, weil es angeschaffen ist, unvertilgbaren Charakter.*

Die Thiersprache steht demnach in einem unmittelbaren Gegensatz zur Menschensprache; jene ist unveränderlich, diese ändert sich. Was einem gelehrigen Thiere angeeignet worden, geht mit seinem Tode wieder verloren, und es selbst kehrt gern zu seiner Natürlichkeit wieder zurück; der Mensch vererbt die Sprache auf die Nachkommen, das Kind spricht so, wie die Mutter. Ein französischer Jüngling, von deutschen Eltern erzogen, spricht deutsch, die Sprache war ihm nicht angeboren. Ein deutsches Kind sprach vor 500 Jahren anders, als ein deutsches Kind jetzt spricht. Die Besonderheit jeder einzelnen Sprache ist abhängig von Raum und Zeit. Aus der Verschiedenheit dieser Verhältnisse läßt sich die Mannigfaltigkeit und Abweichung der Sprachen selbst der einem Quell entstammten Völker begreifen. Tyroler und Friese verstehen einander heut zu Tage kaum noch, obgleich ihre Urväter nahe zusammen gestanden.** Resultat:

---

* Herder's Abhandlung ist reich an den interessantesten Bemerkungen. So macht er die:

„je schärfer die Sinne der Thiere und je wunderbarer ihre Kunstwerke sind, desto kleiner, beengter, unüberschreitbarer ist der Kreis ihres Wirkens. Die Menschen stehen in angeborenen Fertigkeiten den Thieren nach; dadurch bekommen sie einen Vorzug der Freiheit".

** „So wenig als es zwei Menschen ganz von einerlei Gestalt und Gesichtszügen, so wenig kann es zwei Sprachen, auch nur der Aussprache nach, im Munde zweier Menschen geben, die völlig ein und dieselbe Sprache wären."

„Klima, Luft und Wasser, Speise und Trank ꝛc. werden auf die Sprachwerkzeuge und natürlich auch auf die Sprache einfließen." Herder.

die Sprache ist dem Menschen nicht anerschaffen oder angeboren; Thiere und Menschen haben nur eine Grundlage des Lautwerdens mit einander gemein: Stimmwerkzeuge. Die Sprache der Menschen ist eine gegliederte, articulirte, befördert durch die aufrechte Stellung des Menschen.

Die Urlaute aller Sprachen (a, i, u ꝛc.) sind uns anerschaffen. Die Affen, die so Vieles nachäffen, sind nie darauf verfallen, dem Menschen die Sprache nachzuahmen. —

Die Hypothese einer offenbarten Sprache rührt von denen her, welche in den Anfang aller menschlichen Geschichte einen Stand paradiesischer Unschuld setzen, hernach durch den Sündenfall die edelsten Gaben und Fähigkeiten des Menschen zerrüttert werden, folglich auch die gottähnliche Sprache von ihrem Gipfel herabsinken und dann nur geschwächt den Nachkommen zugestehen lassen mögen.

Diese Ansicht gewinnt dadurch einen Schein von Wahrheit, weil die Geschichte der Sprachen in der That nach und nach einen Abfall von ihrer ursprünglichen Reinheit und Vollkommenheit anzudeuten scheint und man daher vermuthen könnte, daß auch für die Sprache eine Rückkehr zur Vollkommenheit, eine Erlösung von der eingetretenen Verderbtheit erwartet werden dürfte.

Aber selbst die „Offenbarung" weiß davon nichts; nach ihr tritt die „Verwirrung der Sprache" erst lange nach dem „Sündenfall" ein. Und die Zersplitterung der Sprache über die ganze Erde und ihre endlose Mannigfaltigkeit war höchst naturgemäß, förderte die größten Werke der Menschen, war wohlthätig und nothwendig, kann keineswegs verwirrend genannt werden und ist sicher auf ganz andere Weise erfolgt, als uns die Erzählung von einem versuchten Frevel der Menschen bei jenem Thurmbau zu erkennen gibt.* Die

* „Eine morgenländische Urkunde über die Trennung der Sprachen (I. Mos. 11) bestätigt durch eine sehr dichterische Erzählung, was so viele Nationen aller Welttheile durch ihr Beispiel bestätigen. „Nicht allmählig verwandelten sich die Sprachen," wie sie der Philosoph durch Wanderungen vervielfältigt; „die Völker vereinigten sich" — sagt das Poëm — „zu einem großen Werke; da floß über sie der Taumel der Verwirrung und der Vielheit der Sprachen, daß sie abließen und sich trennten." — Was war dies, als eine schnelle Verbitterung und Zwietracht, zu der eben ein solch großes Werk den reichsten Anlaß gab! Der Funke der Uneinigkeit schoß in Flammen: sie flogen

Sprachgeschichte erhebt dagegen lauten Einspruch; die Untersuchung braucht vor einem theologischen Einspruch nicht zu erschrecken.

Die erhaltende Kraft der Schöpfung, eben so wunderbar wie die Schöpfung selbst, ist keinem als dem Verstehenden eine kennbare Offenbarung; sie liegt, weil sie die Natur durchdringt, zugleich offen und verborgen da und kann bloß durch die Natur der Dinge erkannt werden. Unverstanden redet die Natur, so lange der Suchende nicht auf ihre Spur kommt und sie ihm verständlich wird.

Des Alterthums kindliche Vorstellung pflegte unmittelbaren Verkehr der Gottheit mit den Menschen anzunehmen, dessen Wirklichkeit unsrer Vernunft unbegreiflich und so unzulässig ist wie die der andern Mythen. Denn hat die Gottheit sich Anfangs sichtbar gezeigt, warum sollte sie aufgehört haben, es zu thun? — Das Unerschaffene (die Gottheit) kann keine Geschichte haben, muß sich ewig gleich bleiben. Man fühlt sich in einen Kreis von Widersprüchen gebannt, die nirgends greller obwalten, als wo ein göttlicher Ursprung der Sprache behauptet wird.

In der griechischen Poesie (bei Homer wie bei den Tragikern) treten Apollo, Hermes, Athene und andere Götter und Göttinnen niemals, aber Zeus selbst, den Menschen leiblich erscheinend und redend entgegen; sie kommen als die Boten desselben an die Menschen, ihnen seinen Willen verkündend, ähnlich den katholischen Engeln oder Heiligen.

Im A. T. erscheint Gott gleich von Anfang an leibhaft und redet mit Adam, Eva, Abraham, Moses; sie verstehen seine Rede und antworten darauf. Zu Mosis Zeiten erscheint er nur noch auf dem Berge, dessen Gipfel sich kein Hebräer nahen durfte; Gott redete hier durch Donner und Blitz, wie bei den Griechen der donnernde Zeus im Gewölke sich erwies. Allmählig erscheint an seiner Stelle nur noch der „Engel des Herrn". Später redet er nur durch Weissagen und Engel. Aber alle Vorstellung von Engeln und Dämonen ist in der Natur der Welt unbezeugt, in

---

auseinander und thaten „das jetzt um so heftiger, dem sie durch ihr Werk hatten zuvorkommen wollen; sie verwirrten das Eine ihres Ursprungs, ihre Sprache. So wurden verschiedene Völker," und da sagt der spätere Bericht: „die Trümmer heißen noch Verwirrung der Völker". Herder.

der Geschichte, so glaublich man sie auch zu machen gestrebt hat, unbegründet.

Wie soll unsere Vernunft der menschlichen Sprache Ursprung aus göttlicher Offenbarung, die doch nothwendig keine heftige Inspiration, sondern einfache Rede gewesen und mittelst dieser Rede weiter getragen sein müßte, fassen? Waren die ersten Menschen fähig, Gottes Worte zu vernehmen, d. h. zu verstehen, so scheint es nicht von Nöthen, ihnen eine Sprache zu enthüllen, die als jenes Verständniß Bedingung sie schon besitzen mußten.* Aber keine Sprache war ihnen, wie oben gezeigt, anerschaffen. Die Natur des Menschen war zur Zeit der Schöpfung nicht anders, als sie heute ist; sie vermochte lediglich durch ihre Sinne und die Vernunft Eindrücke zu empfangen, die auf anderem Wege ihr gar nicht zu Theil werden konnten. Nirgends steigt eine Lehre so gewaltsam auf die Menschen herab, daß ihr nicht ein inneres Lernen entgegenkommen müßte.

In dem Wesen der Gottheit rinnen alle von uns gesondert betrachteten Eigenschaften: Allmacht, Urplan und Ausführung 2c., zusammen; ohne ihres Gleichen waltet die Gottheit allenthalben in der unendlichen Naturfülle; des Beihelfs einer der menschlichen auch nur von ferne vergleichbaren Sprache bedarf sie nicht, wie ihre Gedanken nicht den Weg des Menschendenkens gehen.

Daß an eines Menschen Ohr jemals, so lange die Welt steht, ein unmittelbares Wort Gottes gedrungen sei, kann alle menschliche Geschichte mit nichts erweisen. Seine Verlautbarung würde keiner Menschensprache nahe kommen, würde eine Harmonie der Sphären sein. Wo, daß Gott redete, aufgezeichnet ist, ist der Geschichtsschreiber einer Sage gefolgt, die für die Dunkelheit der Vorzeit eines gangbaren Bildes sich bediente; wer wollte buchstäblich nehmen, wenn gesagt ist, daß Gott das Gesetz mit seinem Finger in die hernach von Moses zerbrochene Steintafel geschrieben habe? Wer die heilige Schrift zuerst abfaßte, stand von dem Anfange der Schöpfung bereits allzuweit ab, als daß er Anderes als Bild und Sage davon hätte mittheilen können. Was von der heidnischen

* Ebenso Herder: „Um die Sprache der Götter im Olymp zu verstehen, mußte der Mensch schon Vernunft, folglich auch Sprache haben.“

Sage Jeder allenthalben zugesteht, muß er auch für die des A. T. einzuräumen wahrheitliebend und besonnen sein.

Das Verhältniß Gottes zur Natur beruht auf gleich festen, unerschütterlichen Gesetzen, wie die Bande der Natur unter sich, und da diese ihr Geheimniß und Wunder nur in sich selbst, nicht außer sich tragen, so muß jedes nicht natürliche Mittel von ihnen ausgeschieden werden. Ein Geheimniß, bei dem es übernatürlich herginge, gibt es nicht. Resultat:

die Menschensprache ist eben so wenig eine unmittelbar geoffenbarte, als sie eine anerschaffene war. Eine anerschaffene Sprache hätte die Menschen zu Thieren gemacht, eine geoffenbarte in ihnen Götter vorausgesetzt.* Es bleibt nichts übrig, als daß sie eine menschliche, mit voller Freiheit ihrem Ursprung und Fortschritt nach von uns selbst erworbene sein müsse; nichts Anderes kann sie sein, sie ist unsere Geschichte, unsere Erbschaft.**

Der Mensch heißt nicht nur so, weil er denkt (das Wort Mensch weis't auf seine Wurzel zurück, welche denken bedeutet), sondern er ist auch Mensch, weil er denkt; dieser engste Zusammenhang, zwischen seinem Vermögen zu denken und zu reden, bezeichnet und verbürgt uns seiner Sprache Grund und Ursprung. Die Thiere reden nicht, weil sie nicht denken. Das Kind beginnt zu reden, wie es anhebt zu denken, und die Rede wächst ihm, wie ihm der Gedanke wächst, beides nicht additiv, sondern multiplicativ. Eins fördert das Andere; Menschen mit den tiefsten Gedanken, Weltweise, Dichter, Redner, haben auch die größte Sprachgewalt. Die Kraft der Sprache bildet Völker und hält sie zusammen. Ohne solches Band würden sie sich versprengen. Der Gedankenreichthum bei jedem Volke ist es hauptsächlich, was seine Weltherrschaft festigt.

Die Sprache erscheint als eine fortschreitende Arbeit, eine zu-

---

* Aehnliches sagt schon Herder: „Condillac und Rousseau mußten über den Sprachursprung irren, weil jener die Thiere zu Menschen, dieser die Menschen zu Thieren machte".

** „Eine Schatzkammer menschlicher Gedanken, wohin Jeder auf seine Art etwas beitrug; eine Summe der Wirksamkeit aller menschlichen Seelen."

Herder.

gleich rasche und langsame Errungenschaft der Menschen, die sie der freien Entfaltung ihres Denkens verdanken, wodurch sie zugleich getrennt und geeint werden. Alles, was die Menschen sind, haben sie Gott, Alles, was sie überhaupt erringen in Gutem und Bösem, haben sie sich selbst zu danken.* Die Inspiration des Propheten ist nur ein Bild für den in ihm erweckten und wachen Gedanken. Weil die Sprache Anfangs unvollkommen war und ihr Werth erst steigt, kann sie nicht von Gott, der Vollendetes prägt, ausgegangen sei.

Gedanke und Sprache sind unser Eigenthum; auf beiden beruht unserer Natur sich aufwindende Freiheit.

Auch die Kenntniß der Schrift hat man von den Göttern abgeleitet; aber ihr überzeugend menschlicher Ursprung, ihre wachsende Vollkommenheit muß, wenn es nöthig wäre, den Erweis des menschlichen Ursprungs der Sprache bestätigen und vollführen.

Wie hat man sich die Erfindung der Sprache durch die ersten Menschen zu denken?**

Es ist anzunehmen, daß Mann und Weib, vollwüchsig, in männlicher und weiblicher Reife, erschaffen wurden. Denn nicht setzt der Vogel das Ei, die Pflanze den Samen, sondern das Ei den Vogel voraus, das Korn die Pflanze. Kind, Ei, Samenkorn sind Erzeugnisse, folglich unurerschaffen; der erste Mensch war also

* „In allen Fällen wird die Hypothese eines göttlichen Ursprungs der Sprache ein fein=perfekter Unsinn."

„Was heißt ein göttlicher Ursprung der Sprache, als: „„Ich kann die Sprache aus der menschlichen Natur nicht erklären; folglich ist sie göttlich."" Der Gegner sagt: „„Ich kann sie aus der menschlichen Natur und aus ihr vollständig erklären,"" — wer hat mehr gesagt? Jener versteckt sich hinter eine Decke und ruft hervor: „„Hier ist Gott!"" dieser stellt sich sichtbar auf den Schauplatz, er handelt — „„sehet, ich bin ein Mensch!""

Herder.

** Herder leitet den Ursprung der Sprache aus der Besinnung (der Aufmerksamkeit auf Merkmale, der Reflexion) ab. „Das erste Merkmal der Besinnung war Wort der Seele; mit ihm ist die menschliche Sprache erfunden. Becker betrachtet die Sprache nicht als Product absichtlicher Erfindung, sondern als ein organisches Erzeugniß. Wer sie als Folge einer bewußten Vereinbarung unter den Menschen ansehen möchte, setzt die Existenz der Sprache schon voraus. —

ein Kind, oder das erste Kind hatte keinen Vater. Aber, daß von jedem Thiere, von jedem Kraut nur ein Paar, nicht mehrere neben einander erschaffen worden, hat wenig für, mehr gegen sich.* Die ein Paar entstehenlassende schöpferische Kraft konnte unbehindert auch mehrere zusammen schaffen, wie sie schon im ersten Paar das Gleichartige zweimal hervorzubringen genöthigt war. Auf den Menschen und die Sprache angewandt, ist es sogar wahrscheinlich, daß mehr als ein Paar erschaffen wurde; denn wie säh es sonst mit der Fortpflanzung und Erhaltung des Menschengeschlechts aus? Was für der Natur widersprechende Verbindungen hätten eingegangen werden müssen?

Auch erklärt sich der Sprache Ursprung viel leichter, wenn mehrere Menschenpaare und bald ihre Kinder an ihr bildeten. Man kann den Frauen eine ihrer Natur eigenthümliche Einwirkung auf die Sprache nicht absprechen; die in allen alten Sprachen vorkommenden weiblichen Flexionen neben den männlichen mögen ein Product des Einflusses des Frauengeschlechts sein. —

Aus dem Verhältniß der Sprachen läßt sich mit mehr Sicherheit auf den Urzustand der Menschen zurückschließen, als aus allen anderen Urkunden.

Wir gewahren in den alten Sprachen, deren Denkmäler uns aufbehalten sind, zwei verschiedene und abweichende Richtungen, aus welchen eine dritte, ihnen vorangegangene, aber hinter dem Bereich unserer Zeugnisse liegende, nothwendig gefolgert werden muß.

In den ältesten Sprachen (Sanskrit und Zend) zeigt sich eine bewundernswerthe Vollendung der Form, in welcher sich alle sinnlichen und geistigen Bestandtheile lebensvoll durchdrungen haben.

* Ueber den Versuch, aus der Aehnlichkeit des Klanges mancher Wörter in verschiedenen Sprachen auf einen gemeinschaftlichen Ursprung der betreffenden Völker zu schließen, macht C. Vogt eine treffende Bemerkung: Wenn man, auf die zufällige Aehnlichkeit mancher Laute gestützt, die Neger aus einem gemeinschaftlichen Stamme mit uns Caucasieren ableiten will, so stellen sich solche Bemühungen ganz in dieselbe Reihe mit denjenigen der Naturphilosophen, welche den Menschen aus dem Infusorium construirten. Man kann auch Aehnlichkeiten auffinden zwischen einem Kameel und einem Berge, und bei einiger Gewandtheit das Wort Verstand von dem griechischen Nus ableiten."

In den Fortsetzungen dieser Sprachen ist die innere Kraft und Gelenkigkeit der Flexion größtentheils aufgegeben und gestört, zum Theil durch äußere Mittel und Behelfe wieder eingebracht.

Auch die deutsche Sprache ist von einem früheren Höhepunkte der Formvollendung herabgesunken, und derselbe Weg des Ersatzes ist eingeschlagen, der allerdings nicht gering zu achten ist.

Nicht zwei, sondern drei Staffeln der Entwickelung menschlicher Sprache sind demnach anzusetzen: des Schaffens, gleichsam Wachsens der Wurzeln und Wörter — des Emporblühens einer vollendeten Flexion — des Triebes zum Gedanken. Es sind Laub, Blüthe und reifende Frucht, die, wie es die Natur verlangt, in unverrückbarer Folge neben und nach einander eintraten. Durch die bloße Nothwendigkeit einer ersten unsichtbaren, den beiden andern, für uns sichtbaren Perioden vorausgegangenen wird der Wahn eines göttlichen Ursprungs der Sprache ganz beseitigt, weil es Gottes Weisheit widerstritte, dem, was eine Menschengeschichte haben soll, im Voraus Zwang anzuthun.

Die älteste Sprache war melodisch, aber weitschweifig und haltlos, die mittlere voll gedrungener, poetischer Kraft; die eine Sprache sucht den Abgang an Schönheit durch Harmonie des Ganzen wieder einzubringen und vermag mit geringeren Mitteln dennoch mehr.

So ist der den Ursprung der Sprache einhüllende Schleier gelüftet, nicht vollends aufgedeckt.

Den Stand der Sprache im ersten Zeitraume kann man keinen paradiesischen nennen in dem gewöhnlich mit diesem Ausdruck verknüpften Sinne irdischer Vollkommenheit; denn sie durchlebt fast ein Pflanzenleben. Ihr Auftreten ist einfach, kunstlos, voll Leben, wie das Blut in jugendlichem Leibe raschen Umlauf hat. Die Wörter sind kurz, einsilbig. Die Begriffe gehen hervor aus sinnlicher, ungetrübter Anschauung.

In der zweiten Periode vervielfachen sich alle Lautgesetze, es entspringt der wohllautende Wechsel der Vocallängen und Kürzen; Kraft und Gewalt des Ausdrucks steigt. Die Wörter werden länger und vielsilbig, geeigneter zur Darstellung von Gedanken, so wie auch besonders zur Poesie.

Aber die ganze Natur des Menschen und folglich der Sprache ist zu ewigem Aufschwung bestimmt. Die Fessel, welche die Anmuth und der Wohlklang der Sprache, überhaupt die Form, dem Gedanken anlegte, mußte durchbrochen werden. Die Wurzeln verloren zum Theil ihre ursprüngliche sinnliche Bedeutung, die meisten Flexionen gingen verloren, sie wurden durch Partikeln ersetzt, die zur genauen Begriffs- und Gedankendarstellung sich mehr eignen.

Auch die deutsche Sprache ist zerrissen, wie wir selbst zerrissen sind.

Die Schönheit menschlicher Sprache blühte nicht im Anfange, sondern in ihrer Mitte; ihre reifste Frucht wird sie erst in der Zukunft erreichen.

Wohin uns aber die Sprache den Blick thun läßt, erscheinen lebendige Regungen, fester Halt und weiches, nachgiebiges Gelenk, farbige Mannigfaltigkeit, ungestörter Wechsel, der noch nie zum letzten Abschluß gelangen ließ: Alles verbürgt uns, daß die Sprache Werk und That der Menschen ist und Tugenden wie Mängel unserer Natur an sich trägt. Stillstand, Despotismus einer Akademie ist, wie jede Art des Despotismus und Absolutismus das Leben stört, auch der Sprache Tod und Verderb. Veränderung, Fortbewegung, Entwickelung ist, wie das Gesetz alles Lebens, auch der Sprachen Forderung und Gesetz. —

Von Allem, was die Menschen erfunden und ausgedacht, bei sich gehegt und einander überliefert, was sie im Vereine mit der in sie gelegten und geschaffenen Natur hervorgebracht haben, ist die Sprache das größte, edelste und unentbehrlichste Besitzthum. Unmittelbar aus dem menschlichen Denken emporgestiegen, sich ihm anschmiegend, mit ihm Schritt haltend, ist sie allgemeines Gut aller Menschen geworden, das sie Keinem versagte, dessen sie, gleich der Luft zum Athmen, nicht entrathen könnten, ein Erwerb, der uns zugleich leicht und schwer fällt. Leicht, weil von Kindes Beinen an die Eigenheiten der Sprache unserm Wesen eingeprägt werden und wir unvermerkt der Gabe der Rede uns bemächtigen, wie wir Geberden und Mienen einander absehen, deren Abstufung endlos ähnlich und verschieden ist gleich der der Sprache. Poesie, Musik und andere Künste sind nur bevorzugter Menschen, die Sprache ist unser

Aller Eigenthum, und doch bleibt es höchst schwierig, sie vollständig in Besitz zu nehmen und bis auf das Innerste zu ergründen. —

Dieses ist der wesentlichste Inhalt der Abhandlung J. Grimm's, indem wir die Einzelnheiten über die Entwickelung der Sprache, die nur den Forscher interessiren, übergangen haben.

Im Resultate stimmt er, was die Hauptsache ist, mit den Ergebnissen des Nachdenkens Herder's überein — wenn auch theilweise aus anderen Gründen. In 80 Jahren hat die Sprachforschung außerordentliche Fortschritte gemacht. Das durch historische Betrachtung und philosophische Untersuchung J. Grimm's gewonnene Resultat bestätigt vollkommen das durch Herder mehr durch intuitive Anschauung und durch Eingebung des poetischen Genius erlangte Ergebniß. Die Abhandlung Herder's ist rhetorischer, schwungvoller, die J. Grimm's wissenschaftlicher, strenger.

Beide erblicken in der Sprache, diesem treuen Abbilde der inneren Geschichte des Menschen, natürlichen Ursprung, organisches Wachsthum, fortschreitende Entwickelung.

Der Styl des Sprechens und Schreibens ist ein Spiegel des einzelnen Menschen, die Sprache eines Volkes der Typus seiner Nationalität, die Sprache überhaupt das Spiegelbild der Wesenheit des Menschen. Alles Entstandene, folglich auch die Sprache, ist Erzeugniß waltender Naturgesetze.

Die Forschung verdrängt alte Meinungen, die aus der Kindheitsperiode des Menschengeschlechts stammen, und setzt an die Stelle der Dichtung die Wahrheit — die echte Nahrung des Geistes, die ihn zur Einsicht und Weisheit leitet. Die Sprache ist der Ausdruck der menschlichen Freiheit, deren Fessel oder Grab sie sein würde, wenn sie von Außen an die Seele gekommen wäre.

„Die wahre Weisheit" — Worte von Johannes von Müller in dem Vorworte zu Herder's Abhandlung — „ist die, welche dir zu Hause kömmt, Wohnung in deinem Innern macht, Lehre dir gibt und Kraft im Leben."

Der Fortschritt in der Erkenntniß, die Verbreitung richtiger Ansichten erweiset sich auch in vorliegendem Falle. Als Herder

seine Abhandlung der Berliner Akademie überreichte, schüttelten manche Akademiker die Köpfe und Zöpfe. Mit den letzteren ist auch jenes Zeichen der Mißbilligung verschwunden. Die Akademie spendete der Abhandlung Jacob Grimm's ungetheilten Beifall. Nur ein Draußen- und außerhalb der Bewegung Stehender ergoß seine Galle, wie oben gemeldet, über den Forscher, der, nach dem oben von ihm aufgestellten Grundsatze wahrer Wissenschaftlichkeit, seinen Weg unbeirrt fortsetzt und seine Wissenschaft nicht umkehren läßt. Trotz Zelotengeschrei „bewegt die Erde sich doch". —

Ich weiß nicht, ob die Leser bei dem Lesen die Ansichten zweier erlauchten und erleuchteten Männer unserer Nation, beide von echtdeutscher und zugleich allgemein-humaner Gesinnung, empfunden haben, was in Goethe's Tasso die Prinzessin belebt von sich bekennt:

„Ich freue mich, wenn kluge Männer sprechen,
Daß ich verstehen kann, wie sie es meinen."

XXIV.

Die Unterrichtsgegenstände von dem Standpunkte des Entwickelungsprincipes aus.

Die moderne Pädagogik wurzelt in dem Entwickelungsprincip, dem eigentlichen Lebensprincip des einzelnen Menschen und der Nationen; die ältere basirte auf dem Lernprincip, d. h. auf dem Gedanken, daß der Mensch in Betreff der intellectuellen Ausbildung sich den zum Bewußtsein der Menschheit gebrachten Schatz des Wissens und der Wahrheit anzueignen, ihn, den fertigen als fertigen, zu empfangen, zu lernen habe. Dieses letztere will die moderne Pädagogik auch, sie muß es wollen; aber sie will es auf dem Wege der Entwickelung der Geisteskräfte. Darin liegt ein zwiefacher Gedanke: nicht bloß der, den die ältere Pädagogik allein im Auge hatte, daß sich der Geist an dem Erfassen des von Anderen Gedachten und dem Nach-Denken desselben stärke und entfalte, sondern auch und hauptsächlich der, daß der Mensch erfahre und erkenne, wie dieser Gedankengehalt gefunden worden. Dieses Zweite wird dann im vollkommensten Maße der Fall sein, wenn es möglich ist, die Gedanken, den Inhalt der Wahrheit, selbst zu erzeugen.

In letzterer Beziehung zerfallen die Gegenstände des Denkens in zwei Arten, erstens in solche, welche fertig sind, als vollendete Erzeugnisse dem Geiste vorliegen und deren Beschaffenheit begriffen werden soll. Dieses sind die Gegenstände des Seins. Die zweite Art bilden diejenigen, welche der Geist selbstständig zu construiren im Stande ist.

Es versteht sich von selbst, daß Alles, was da ist, geworden ist, und daß also der vollendete Menschengeist die Art des Werdens noch einmal nachconstruiren könne. Aber der Unterschied bleibt, daß die Gegenstände, die wir der Kategorie des fertigen Seins unterstellt haben, dem Geiste zu Anfang als fertig-vollendete vorliegen und er aus der Beschaffenheit ihres Seins auf die Art des Gewordenseins zurückspeculirt, während er bei den principiell-construirbaren Gegenständen mit den einfachsten Elementen beginnt und mit ihnen den Bau aufführt. Der Unterschied ist, um ein Bild zu gebrauchen, der: dort steht ein fertiger Pallast, ein Pyramidenbau, vor dem Auge — man untersucht seine Beschaffenheit und denkt darüber nach, wie er entstanden ist; hier führt man mit einfachen Baumaterialien den Pallast selbst auf. Im ersten Falle hat man es also mit dem Begreifen des Gegebenen und höchstens mit dem Nachsinnen über die Art des Entstehens, was für Kräfte dabei gewirkt haben und nach was für Gesetzen gearbeitet worden ist, zu thun; im zweiten Falle setzt man die erzeugenden Kräfte selbst in Bewegung, man läßt sie nach den ihnen immanenten Gesetzen wirken und erzeugt selbstständig und mit Bewußtsein die Produkte. Bei den Gegenständen der ersten Art wird man sich bei der Unkräftigkeit der Jugend damit begnügen müssen, daß sie die Eigenschaften der fertigen Objecte auffaßt und die Gesetzmäßigkeit derselben erkennt, oder auch die Anwendung der gefundenen Gesetze und Regeln versucht; aber die Untersuchung über die Art ihres Gewordenseins wird in der Regel den Gelehrten überlassen bleiben müssen.

Diese Bemerkungen wollen wir an der Sprache und Mathematik näher erläutern.

Der Schüler soll eine Sprache erlernen, eine lebende oder todte, gleichviel. Jeden Falls liegt sie als ein fertiges, von Anderen gestaltetes, nicht von ihm zu erzeugendes Wesen vor ihm — ein fertiger Pallast.

Er lernt den Sinn der Wörter, die Veränderungen derselben, den Satzbau kennen; er lernt, d. h. er bringt sich die Eigenschaften der Sprache zum Bewußtsein, er erkennt die in ihr ausgeprägten Gesetze, die aus ihnen folgenden Regeln für den Gebrauch, und er

wendet sie an. Erkenntniß und Anwendung sind die Operationen des dabei thätigen Geistes. Wie die Sprache entstanden ist, wie sie von der Rohheit und Unvollkommenheit sich allmählig zu höheren Stufen bis zu der nunmehrigen Vollendung emporgearbeitet hat, ist eine Sache des historischen Sprachforschers, nicht mehr des jugendlichen Schülers. Etwas zu erzeugen, zu schaffen ist hier nicht seine Aufgabe, denn die Sprache ist fertig, gegeben; dieses Erzeugen und Schaffen aber ist die von ihm geforderte Thätigkeit in der Mathematik.

In dem mathematischen Unterrichte kann man zwar die Wissenschaft als etwas Fertiges dem Schüler vorlegen, ihn zum Erlernen desselben anhalten, ihn nachdenken lassen; aber dann behandelt man die Wissenschaft wie eine von denjenigen, welche zur Kategorie des Seins gehören, während sie zu denjenigen gehört, die durch die Selbstthätigkeit und schaffende Kraft des Schülers werden sollen. Darin liegt ihre höhere Bedeutung für die Entwickelung der Menschenkraft.

Ich will nicht sagen, daß die Erlernung der Sprachen und der fertigen Gegenstände überhaupt vernachlässigt werden solle — der Geist muß auch in der Art, wie sie es zulassen, geübt und gekräftigt werden; aber die Entwickelung des Geistes wird durch die Gegenstände der zweiten Art energischer gefördert. Die Geistesentwickelung geschieht nämlich vorzugsweise an Objecten, die sich durch die Geistesthätigkeit selbst entwickeln.

Entwickelung ist Werden, allmähliges, successives, stetiges Werden, Entfaltung der nachfolgenden Entwickelungsstufen aus den vorhergehenden, nach dem Gesetze der Stetigkeit oder Continuität.

Wirkliche Geistesentwickelung fällt also mit dem Gesetze des Werdens und Entstehens einer folgenden Wahrheit, eines Gebildes 2c., aus den vorhergehenden zusammen.

Indem der Geist aus gewissen objectiven Elementen eine neue Wahrheit construirt, entwickelt er sich selbst. Die formale Kraft bedarf zu ihrer Entfaltung eines realen (Denk=) Stoffes, und indem sie diesen formt und gestaltet und neue Producte erzeugt, formt und gestaltet und potenzirt sie sich selbst. Der innere (formale) Entwickelungsproceß fällt mit der Erzeugung des realen Denkinhaltes

zusammen. Die Kraft des Geistes wächst und die Wissenschaft entsteht; Beides ist ein und derselbe Proceß. Die fertigen Wissenschaften werden verdaut, die genetischen werden geschaffen; dort ist, selbst bei dem tiefsten Forscher, höchstens Nach-, hier Urerzeugung; dort herrscht immer mehr oder weniger Gebundenheit, hier völlige, wenn auch gesetzmäßige Freiheit; dort lernt der Schüler, was ist und wie es ist, hier zugleich: warum es so ist und wie es entsteht.

Drum legt sich der Lehrer, welcher dem Entwickelungsprincip dienen will, darauf, die Gegenstände des Unterrichts darauf anzusehen, wie er sie vor dem Auge des Schülers entstehen, noch mehr, wie er sie von ihm erzeugen lassen könne. Letzteres ist die höchste Function, zu der er es bringen kann; ist sie nicht möglich, so versucht er die vorhergehende; geht auch das nicht, nun so bleibt es beim Annehmen, höchstens Nach-Denken. Blind aber darf Nichts gegeben werden. Denn ohne Erkenntniß ist Geistestod. Wir gruppiren demnach, mit der niederen Potenz beginnend, so: Vormachen und Nachmachen — **Aufsuchen und Erkennen und Anwenden** — **Erzeugen und Schaffen.**

Sehen wir uns nun noch von diesem Standpunkte aus die verschiedenen Unterrichtsgegenstände an!

1) Schönschreiben lernen geschieht durch Vor- und Nachmachen. Der die Entwickelung des Schülers beabsichtigende Lehrer läßt die Buchstaben aus den einfachen Elementen vor den Augen der Schüler entstehen. Dieselben lernen zusammenfügen, combiniren, ein Zusammengesetztes äußerlich gestalten, und das Umgekehrte: zerlegen (analysiren). (Die ästhetische Seite lassen wir, um unseres Zweckes willen, außer Acht.)

2) Lesen.

Hier kommt es darauf an, ob man vorherrschend den analytischen, oder den synthetischen Gang wählen will. Jener legt dem Schüler die Sprache (den Satz) als etwas Fertiges vor, zergliedert ihn und setzt die Elemente später wieder zusammen; dieser verfährt von Anfang an auf letztere Weise. Da auf diese (letztere) Art mehr als bei der ersteren construirt, erzeugt wird, so ist nicht zu

bezweifeln, daß sie in dieser Beziehung vor derselben den Vorzug verdient. Der tüchtige Lehrer verknüpft beide; sie ergänzen einander.

3) Rechnen.

Das Einmaleins, in alter Weise den Fibeln beigedruckt und mechanisch eingepaukt — ich hoffe, darüber sind wir wohl endlich überall hinaus. Also eins, eins und noch eins, eins und eins und eins u. s. w., d. h. von Anfang an aufbauend, construirend; dann wieder zerlegend, vergleichend ꝛc., Mathematik! Der Schüler verfährt genetisch, er erzeugt die Vorstellungen (der Lehrer hat nur Wortbezeichnungen beizufügen), er ist im eigentlichen Sinne des Wortes selbstthätig — elementarische, stetige, freie Entwickelung. Auf jeder Stufe sieht man noch fernere Stufen vor sich, die zu beschreiten oder zu erzeugen man durch die vorhergehenden die Kraft erlangt hat. Steht man still, d. h. bricht man die Reihe ab, so geschieht es nicht, weil man nicht mehr kann, sondern weil man nicht mehr will. Wer so bis an die Grenze des mathematischen Wissens der Menschheit in seiner Zeit geführt worden, ist reif zur Erweiterung dieser Grenzen; er braucht nur den eingeschlagenen, heuristischen Weg fortzusetzen. Die freie Entwickelung an frei bearbeitetem Stoffe erzeugt die schaffende Kraft, durch deren Erlangung der Mensch, das Geschöpf, dem Schöpfer ähnlich wird. In höchster Potenz ist oder wird der Mensch ein schaffendes Wesen.

4) Geometrische Formenlehre und Geometrie.

Mag bei jener der Ausgang von Körperbetrachtung genommen werden, die Grundobjecte sind alsbald gefunden, und es beginnt das freie Gestalten, welches in Bewahr- und Spielschulen schon durch Stäbchenlegen begonnen werden kann. In der genetisch zu behandelnden Geometrie bekundet sich der Mensch durchgreifend als ein schaffendes Wesen. Der Lehrgang fällt mit dem Entwickelungsgange des Geistes zusammen. Da die geometrischen Gebilde im Raume existiren und sie die Anschauung der realen Welt beherrschen und selbst intuitiv anschaulich sind, so überragt an Kraft freier Entwickelung die genetisch behandelte Geometrie die meisten Bildungsgegenstände der Schule. (Einem Menschen, der

diese superiore Wissenschaft wie einen fertigen Lerngegenstand tractirt, sollte man den Staupbesen appliciren.)

5) Die Geographie.

Ihr topischer Theil verlangt Verknüpfung der Theile im Raume und Vorstellung räumlicher Verbindungen, Beziehungen, Orientirungen. Der Geist hat sich in Gegebenem zurechtzufinden. Auch das ist gute, nothwendige Uebung; denn der Mensch tritt überhaupt mannichfach in gegebene, reale, nicht erst zu schaffende Verhältnisse hinein; nur ist es keine Thätigkeit höherer Potenz.

Die Geologie ist eine neuere Wissenschaft, liefert das Fundament wissenschaftlicher Erkenntniß, indem sie die Entstehungsgeschichte der Erde (ihrer Rinde) und was darin und darauf ist, nach Möglichkeit liefert. Der Mensch begreift die Art des Entstehens.

Die Geschichte des geographischen Wissens belehrt über den Entwickelungsgang der Entdeckungen.

Die Kenntniß der Stellung der Erde zur Sonne liefert die Einsicht in die jetzigen Ursachen der vegetabilischen und animalischen Verschiedenheiten auf der Erde.

Aus diesen Gründen und als reale Basis der Entstehung und Entwickelung des Menschengeschlechts ist die Geographie eine sehr wichtige Disciplin für die Entwickelung des Individuums, besonders in Betreff der richtigen Auffassung seiner Stellung zum Erd- und Weltganzen. Als astronomische Geographie und in Verbindung mit der (populären) Astronomie gebührt ihr ein ganz vorzüglicher Rang, und sie stellt sich in diesem ihrem Werthe für Entwickelung unmittelbar neben die Geometrie, wenn sie dieselbe nicht selbst in mancher Beziehung übertrifft. Denn der Unterricht befolgt hier ganz den Gang der Entwickelung des Menschengeschlechts von dem sinnlichen Anschauen und Betrachten aus zum Erkennen der Gesetze bis zur Einsicht in die Ursachen und von da aus zur vollständigen (inneren) Construction des Weltalls und aller Erscheinungen in demselben im Großen und Ganzen. Es ist — von dem natürlichen Standpunkte des Menschen aus — frei erkanntes, selbstthätig gefundenes, untrügliches und darum festmachendes, einen weiteren, unendlichen Fortschritt ermöglichendes Wissen. Die in dieser Weise

zu beschreitenden Stufen stellen dar: den Gang der Entwickelung des Menschengeschlechts, die Geschichte der Wissenschaft und die Geschichte der Entwickelung des einzelnen Menschen zugleich. Damit ist der hohe Werth dieses Wissens ausgedrückt.

6) Die Naturgeschichte.

So hieß von altersher das Wissen von den Körpern der sogenannten drei Naturreiche. Nachher vertauschte man diesen Namen mit Naturbeschreibung; jetzt ist die Wissenschaft so weit, oder hat angefangen so weit zu sein, daß man zu dem ursprünglichen (Ehren-) Namen zurückkehren kann. Die Naturbeschreibung ist dann nur der äußere, zwar nothwendige, aber untergeordnete Zweig der Naturgeschichte, welche die hohe Aufgabe hat, die Entstehung der Wesen, ihre Entwickelung aus primitiven Keimen durch alle Stufen des Lebens mit den Processen desselben nachzuweisen. Die Naturgeschichte ist Entwickelungsgeschichte der Naturwesen und muß in so fern die Entwickelung des Menschen fördern; sie selbst liefert ihm die Einsicht in die Gesetze seiner Entwickelung. Der Mensch wird durch sie ein die Natur und sich selbst verstehendes Wesen. Bis zur Grenze des jetzigen Wissens auf dem Wege natürlicher Entwickelung fortgeführt wird ihm dadurch, hier wie überall, die Dignität des Forschers und Entdeckers.

7) Die Menschengeschichte.

Die Schicksale und Thaten der Menschen folgen einander im natürlichen Ablaufe der Zeit, der gleichzeitig lebenden Völker neben, der auf einander folgenden nach einander. Die Cultur geht von einem auf das andere über, überträgt sich, erbt sich fort. Die Erzählung dieser Begebenheiten im Nacheinander der Zeit stellt diese Entwickelung dar. Für den Lernenden ist es zunächst ein äußerlicher Verlauf, später dringt er in das innere Getriebe der bewegenden Ursachen. Bis zur Geschichte der Gegenwart vorschreitend gelangt er zur Kenntniß aller vorangegangenen Momente, und er, der Erbe der Vergangenheit, ist nun, nach Möglichkeit, im Stande, den Gang der Entwickelung der Weltgeschichte fortzusetzen.

Dieser Unterricht enthält also in seinem Wesen keine Schwierig-

keiten; die Geschichte selbst ist die Geschichte der Entwickelung des Geschlechts.

8) Die Sprache.

a. Die Muttersprache kommt unbewußt an den Menschen, sie ist die Erbschaft von Mutter und Vater. So ausgebildet, wie sie in diesen lebt, wird sie auf das Kind übertragen. In der frühesten Kindheit gelangt es so an das Ziel, welches seine lebende Muttersprache bis dahin erreicht hat. Lebt nun ein schaffender (Sprach-) Geist in ihm, so ist es unmittelbar befähigt, die Entwickelung der Sprache fortzusetzen. Seiner individuellen Entwickelung wird dadurch kein Hemmschuh angelegt. Sind anders die Eltern mit ihrer Umgebung der ausgebildeten Sprache vollkommen mächtig, so kommt das Kind schon lebend in den Besitz dieser vollkommenen Erbschaft. Will es mehr als diesen Besitz, will es die Entwickelung dieses Besitzthums, will es die Entstehung desselben begreifen, so muß es in die Vorzeit, in die Urzeit seiner Nation eindringen, sich zu den älteren und ältesten Sprachdenkmälern wenden. Dieses Studium hat jedoch mehr ein gelehrtes, als ein praktisches Interesse. Jedenfalls aber gewinnt man dadurch eine Einsicht in die individuelle Natur des Sprachgeistes der Nation, der man durch die Geburt angehört, und man wird dadurch befähigt, mit Bewußtsein zu thun, was Andere mehr instinctiv vollziehen. In keinem Falle ist die eine und andere Art des Erkennens und Könnens ein Hinderniß für die individuelle Entwickelung; im Gegentheil wird sie dadurch gefördert. Die Hauptsache bleibt, daß die Sprache dem Einzelnen zur Bezeichnung der anderswoher gewonnenen Gedanken zur freiesten Disposition vorliege.

b. Anders ist es mit einer fremden Sprache.

Sie liegt dem Lernenden positiv gegeben vor, sie ist außer ihm, er muß sie sich mit Hülfe der Muttersprache aneignen.

Ist der Lehrer verständig, so wird er die Theile in solcher Abfolge an den Schüler bringen, daß der vorhergehende den nachfolgenden vorbereitet, folglich eine Art Aufeinanderfolge und Entwickelung entsteht. Solcher Unterricht wird demnach die formale Entwickelung des Schülers fördern. Frei verfügen kann aber der Lernende über den Stoff selbst nicht. Derselbe ist mit den in ihm

liegenden Gesetzen gegeben, die er aufzufassen und anzuwenden, nicht zu verändern und zu beherrschen hat. In dieser Beziehung steht, wie oben schon bemerkt, der Beitrag, welchen die Erlernung fremder Sprachen der freien Entwickelung bringt, hinter dem Gewinn für dieselbe durch die möglichst freie Handhabung des mathematischen und geographisch-astronomischen Stoffes zurück.

9) Die Religion.

Es ist herkömmlich, frühzeitig ein positives Glaubensbekenntniß an die Kinder zu bringen. Ein Glaubensbekenntniß ist das Product einer vorangegangenen langen Entwickelungsreihe. Man trägt es in die Kinder hinein — das reife Product einer bestimmten Entwickelungsreife in die Unmündigen.

Dagegen wäre nichts zu sagen, wenn es sich mit der Religion wie mit der Sprache verhielte, bei deren Uebergabe dasselbe stattfindet. Aber die Sprache ist Form, die Religion Inhalt, Denk- und Glaubensinhalt, den man nicht von dem Einen auf den Andern so übertragen kann wie Sprachformen. Denkinhalt hat nur Werth und Bedeutung für den, der ihn versteht, der ihn, wo möglich, erzeugt.

Daß dieses in obiger Weise nicht geschieht, bedarf weiter keiner Auseinandersetzung.

Der erste Fehler, der dabei vorkommt, ist der, daß ein reifer Gedankeninhalt an Unmündige überliefert wird, die ihn weder erzeugt haben, noch ein durch ihre Natur entstandenes Bedürfniß darnach verspüren.

Der zweite Fehler besteht darin, daß diese Glaubensbekenntnisse Dogmen enthalten, welche die menschliche Kraft des Verstehens überbieten und folglich vom Menschen, wenigstens nicht vom Kinde, verwandt werden können.

Der dritte darin, daß sie unabänderliche Sätze, sogenannte starre Dogmen, enthalten.

Der vierte darin, daß sie den lebenden Menschen in die Vergangenheit versetzen und zur Rückschau nöthigen, in eine Zeit, welche jenen Glaubensinhalt als das Product einer Blüthe zeitigte, die aber vergangen ist und von den nachfolgenden Bildungsprocessen und Fortschritten überragt wird.

Diese Fehler und Gebrechen fördern natürlich die freie Entwickelung des Kindes nicht, sondern sie hindern sie.

Der erste Fehler verstößt gegen den pädagogischen Grundsatz, welcher verlangt, daß jede reine Geistesnahrung einem in der Seele erwachten Bedürfniß entsprechen und nach Möglichkeit von ihr selbst aufgefunden und dargestellt werden müsse.

Der zweite vergeht sich gegen den Grundsatz, welcher verbietet, einer schwachen Kraft mehr zuzumuthen, als sie zu leisten, zu verarbeiten, im Stande ist.

Der dritte verleugnet die Anerkennung der Wahrheiten, daß alles menschliche Dasein und Denken in ewigem Fluß begriffen ist, und daß jedes für stabil erklärte Dogma den Geist beengt.

Der vierte richtet den Blick des Menschen, statt auf die Zukunft und die in ihr zu realisirenden Ideale, auf die verlebte Vergangenheit und leitet direct Stillstand und Rückgang ein. —

Keine Unterrichtsdisciplin ist daher mit solchen Gebrechen behaftet wie die des religiösen Unterrichts. Jede andere fördert in der Art, wie sie nach dem jetzigen Zustande der Didactik von den Lehrern, in welchen sie Leben gewonnen, gehandhabt wird, die geistige Entwickelung, die eine mehr, die andere weniger; aber keine wirkt auf dieselbe hemmend oder störend ein. Nur der Religionsunterricht, wie er gäng und gäbe ist, unterliegt diesem Vorwurf.

Nicht zu übersehen ist dabei der Umstand, daß er allein eine Einrichtung herbeiführt, die wir für eine unselige zu erachten nicht umhin können und als solche laut zu proclamiren nicht müde werden: die Trennung der Schulen und Kinder nach dem kirchlichen Bekenntniß, dem sie herangewachsen angehören werden und in das man sie im Alter der Unmündigkeit einzuführen für weise erachtet.

Alle übrigen Disciplinen sind allen Kindern in der einen und gleichen Weise gemeinschaftlich, in ihnen liegt daher — mit etwaiger Ausnahme des Theils der Geschichte, der nach der unbegründeten Forderung der Glaubensparteien eine Parteifärbung annehmen soll — kein Grund, diese in humanistischer, socialer, politischer und selbst in religiöser Beziehung so grundverderbliche Trennung und Spaltung einzuführen; einzig und allein die traurige confessionelle Verschieden-

heit räth zu der Maßregel eines nach meinem Bedünken so grundverderblichen Verfahrens. Die Differenz gewinnt so das Uebergewicht über das Gemeinschaftliche und vernichtet principiell durch feste Einrichtungen, gegen welche die Worte, die zur Einheit mahnen, sich völlig machtlos erweisen, die Eintracht und Harmonie und erhebt das Unwesentliche über das Wesentliche auf den Thron. Dieses Wesentliche ist und bleibt der Kern der religiösen Lehre in allen Religionen, die in den Fluß der allgemein-menschlichen Cultur eingetreten sind, d. h. die sittlich-religiöse Weltanschauung und in ihrer Anwendung die praktische Humanität gegen Alles, was Mensch heißt und ist, sich deßhalb über alle nationalen, politischen und übrigen, also auch über die religiösen oder kirchlichen Unterschiede erhebt. Diese Idee bildet den Kern aller wahren Religionen, auch der christlichen, und die erleuchtetesten, höchststehenden, freien Männer unserer Nation, die ihren Stolz auf sie rechtfertigen, haben diesen Standpunkt eingenommen; kein Dogma, kein Vorurtheil, kein Tugendzwang fesselte sie, sie befolgten den erhabenen Grundsatz praktisch im Leben, und Tausende der Jetztlebenden bekennen sich zu ihm, mit tiefem Bedauern, durch positive, in der Vorzeit entstandene und zur Zeit ihrer Entstehung gerechtfertigte, nunmehr aber nicht mehr stichhaltige Motive von einander getrennt zu sein und genöthigt zu werden, ihre Kinder, statt in dem Geiste allumfassender Humanität und Liebe und darum mit einander, in Trennung und Abgesondertheit zu kirchlichen Differenzen und Parteien erziehen zu lassen.

Die freie Entwickelung zum Menschen ist dadurch gefährdet und wird durch Lehre und Einrichtung nach Möglichkeit unmöglich gemacht. —

In der ganzen Volksschule ist der religionsgeschichtliche Theil das wesentlichste Stück des Religionsunterrichts. Das Christenthum ist ja auch historischen Ursprungs, ruht auf historischen Thatsachen, und an die Geschichten läßt sich alles Wünschenswerthe, was sich unter dem Wort der religiösen Erkenntniß und Gemüthsbildung zusammenfassen läßt, anschließen. Das eigentlich Dogmatische gehört nicht in die Volksschule, es ist den Geistlichen zu überlassen. So lange dies nicht eingesehen wird, so

lange kommen wir in dem Religionsunterrichte über den, in allen andern Unterrichtsgegenständen bereits glücklich überwundenen Gedächtnißkram nicht hinaus. Und eben so lange werden wir uns vergebens darnach sehnen, die jetzigen kirchlichen Parteischulen in wirkliche Religionsschulen und Menschenbildungsanstalten verwandelt zu sehen. Wir waren auf dem Wege dahin; das leider Gottes wieder erneuerte, kirchliche Parteiwesen will uns aber davon verdrängen. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß es hie und da gelingen wird. Jedenfalls wird es zum Nachtheil der Jugendbildung, zum Nachtheil für die religiöse Gesinnung geschehen. Nur die freuen sich darüber, welche wirkliche Religiosität mit kirchlichem Eifer verwechseln. Am deutlichsten erkennt man dieses an andern Ländern, z. B. an Holland und Irland. Dort existirten seit Langem gemeinschaftliche Schulen für die Kinder von Eltern verschiedener Confessionen, und die allgemeine Erfahrung liegt darüber vor, daß dadurch die Verträglichkeit, die Eintracht und die Liebe und folglich die praktisch-religiöse Gesinnung wächst. Hier (in Irland) wird bereits die Hälfte aller Kinder in den „Nationalschulen" unterrichtet, und alle religiösen Geistlichen, die nicht zu den Eiferern gehören, haben sich dieser Einrichtung gefreut. Neuerdings aber läuft man gegen solche pädagogischen Fortschritte Sturm. —

Diese und die damit verwandten Ansichten pflegt die klerikale Partei, die auch unter den Büreaukraten ihre Anhänger hat, aus der trübsten Quelle, dem Indifferentismus oder gar dem Hasse gegen Religion und Christenthum, abzuleiten. Es ist zu allen Zeiten so gewesen, und man muß es sich gefallen lassen. Jede auf positive Satzungen verpflichtete Partei beschuldigt die andere der Irrlehre und der Ketzerei. Mag es im Leben geschehen; daß aber solche Verirrungen nicht in die Schulräume eindringen und daß in den Schulen dazu nicht der Grund gelegt werde: das ist eine der obersten Pflichten jedes erziehenden Lehrers. Unsere pädagogischen, auf Nachdenken und Erfahrung ruhenden Ueberzeugungen werden wir uns nicht rauben lassen.

XXV.

Didactischer Katechismus.

1) Der Rechenunterricht.

1) Welcher Umstand hat den Rechenunterricht in die Volksschule gebracht?

Antwort: das Bedürfniß im Leben* — die Anerkennung der Nothwendigkeit, rechnen zu können — das materielle Bedürfniß. Dieses Moment nimmt historisch die erste Stelle unter den die Schuleinrichtungen umbildenden Momenten ein.

2) Ist dieser Umstand oder Grund der einzige, warum die heutigen Volksschullehrer diesen Unterricht festhalten und für einen unbedingt-nothwendigen erklären?

Mit nichten; sie haben in der rechten Behandlung der Zahl und ihrer Anwendung auf Lebensverhältnisse eine vorzügliche, geistbildende Kraft, eine geistige Disciplin erkannt; der formale Zweck ist zu dem materialen hinzugekommen.

3) Wie verhält sich der formale Zweck zum materialen in Betreff seines Werthes und in Bezug auf seine Erzielung?

---

* Rhabanus Maurus empfahl im 9. Jahrhundert die Arithmetik und die Geometrie, weil sie Geheimnisse aufschließen, weil die heilige Schrift von Zählen und Messen redet, weil man dadurch lernt, die Arche Noä auszumessen u. s. w.

Dem formalen Zweck gebührt der Vorzug; er darf in keinem Falle hintangesetzt werden; die Entwickelung der geistigen Kraft ist in jeder Bildungsanstalt die Hauptsache.

Aber beide Zwecke schließen einander nicht aus, im Gegentheil. Der formale Zweck wird in dem Grade erreicht, in welchem ein durch geistige Kraft zu bewältigender Stoff verarbeitet wird. Der erste Zweck schließt den zweiten nicht aus, sondern ein.

4) Welche Momente bestimmen die Auswahl und die Anordnung des Stoffes?

Zuerst das formale Moment, d. h. die Berücksichtigung der an dem Stoffe zu entwickelnden Natur der Kinder, der Lernenden, die Gesetze der menschlichen Entwickelung bis hinab zur Berücksichtigung der individuellen Beschaffenheit des Einzelnen; demnächst mannigfaltige äußere Verhältnisse — die Verschiedenheit der Ort- und Zeitverhältnisse, die Arten der Schulen 2c.

Das erste Moment ist das allgemein-gleiche, es dictirt die Art der Behandlung der Zahl; das zweite regiert die Anwendung der Zahl oder das Rechnen.

5) Wie weit muß es Jeder im Rechenunterricht bringen?

Die Grenze nach Oben — das Maximum — läßt sich nicht angeben; die Grenze nach Unten — das Minimum — ist in Betreff des Grades der formalen Bildung auch unbestimmbar; es bleibt nur übrig, das materiale Minimum zu bezeichnen, und dieses fordert, daß jedes Kind so weit komme, daß es die im gewöhnlichen praktischen Leben vorkommenden (leichten) Aufgaben zu lösen vermöge. Es ist nicht nur unmöglich, sondern auch nicht nothwendig, daß alle Schüler gleich weit kommen.

6) Was ist von dem Rechnen nach vorgeschriebenen Regeln, Formeln, Schablonen zu halten?

Es ist bis auf die letzte Spur zu vertilgen.

Es darf keine in ihren Gründen unbegriffene Operation vorgenommen und angelegt werden.

Der Schüler muß fähig sein, jede Operation — nicht: mathematisch zu „beweisen", sondern die einfachen Gründe, die sie vor dem Verstande rechtfertigen, anzugeben. Die richtige Ableitung aus

dem Wesen der Zahl und der sachlichen Verhältnisse ist der Beweis für die Richtigkeit.

7) Womit hat der Rechenunterricht zu beginnen?

Mit dem Zählen realer Gegenstände (Würfel, Stäbchen, Finger, Fensterscheiben ꝛc.)

8) Was für Anschauungsmittel gebraucht man demnächst, und wie lange setzt man ihren Gebrauch fort?

Demnächst geht man zum Gebrauch künstlicher Mittel über: zu Strichen, Punkten, Rechenstäben, Pestalozzi'schen Tabellen, Rechenbrettern u. dgl. m., und man setzt die Uebungen des Zählens und der einfachen Zahlveränderungen an ihnen so lange fort, bis sich die Schüler eine vollkommen klare Vorstellung der Zahlen und ihrer Mengen angeeignet haben.

9) Zu welchem Mittel geht man dann über?

Zum (Mit- und Nach-) Gebrauch der Ziffern.

10) In welches Verhältniß wird die Behandlung der Zahl ohne und mit Ziffern gebracht?

Jene geht überall dieser voraus; das schriftliche oder das Zifferrechnen folgt überall dem Kopfrechnen. Nicht nur die bildende Kraft des Rechenunterrichts liegt in der Einsicht in die Verhältnisse der Zahlen, sondern auch das Bedürfniß des praktischen Lebens erheischt vorzugsweise Gewandtheit im Kopfrechnen.

11) Worauf beruht hauptsächlich die Gewandtheit im Kopfrechnen?

Einmal auf der Fertigkeit in Behandlung des Zehnergesetzes, dann in der Geschicklichkeit, Zahlen zu vergleichen und zu zerlegen.

12) Wie verhalten sich die Uebungen an der sogenanten reinen und an der angewandten Zahl?

Jene gehen diesen stets voraus; die Anwendung setzt Fertigkeit in der Behandlung der reinen Zahl voraus. Ist diese erlangt, so folgen Fragen, Aufgaben und Uebungen an benannten Zahlen und Anwendungen auf das Leben.

13) Sind die Uebungen an den Zahlen im Raume von 1 bis 100 nach den sogen. vier Species zu ordnen?

Nein; alle Operationen sind an diesen (an den Hauptzahlen) vorzunehmen; die Einheit nach den Operationen tritt später ein.

14) Ist die Bruchrechnung von dem Unterricht über ganze Zahlen gänzlich zu scheiden?

Nein; Nr. 13 verbietet es und macht es unmöglich; an und für sich wäre es auch nicht zweckmäßig.

15) Welche Momente sind an praktischen Aufgaben zu unterscheiden?

Erstens das Verständniß der Worte und Begriffe;

zweitens die Beziehung der Frage zu den gemachten Angaben, des Gefragten zu dem Gegebenen;

drittens die Erkennung der Art der Abhängigkeit der gesuchten Zahlen von den Gegebenen;

viertens die wirkliche Erzeugung der gesuchten Zahl aus den gegebenen oder die (mündliche oder schriftliche) Ausrechnung.

16) Wie hat sich der Lehrer in Betreff dieser vier Momente, wenn der Schüler sie nicht mit eigner Kraft bewältigen kann, zu verhalten?

Erstens ist ihm das Verständniß der Wortbegriffe und der sachlichen Verhältnisse zu eröffnen, oft direct mitzutheilen;

zweitens ist das Gefragte von dem Gegebenen zu unterscheiden, die Fragestellung scharf in's Auge zu fassen;

das Dritte leitet der Lehrer durch entwickelnde Fragen (Analyse) ein;

das Vierte ergibt sich demnächst von selbst, es ist Sache des Schülers.

Einer Aufgabe ist erst dann vollkommen Genüge gethan, wenn der Schüler diese vier Momente hinter einander ohne jedwede Nach- und Einhülfe mündlich darzuthun vermag. In Nr. 3 liegt die Pointe der Auflösung; je nachdem, erkennt man hier den guten und den beschränkten Kopf.

Der Lehrer leitet durch Fragen zur Zergliederung (Analyse) an; der Schüler setzt zusammen (Synthese). Jene geht von dem Gesuchten, diese von dem Gegebenen aus.

17) Woran erkennt man im Rechenunterrichte den guten Kopf?

Außer dem in der vorigen Nummer angegebenen Kennzeichen — an der selbstständigen Erfindung neuer Auflösungsweisen, eigenthümlicher Wege ꝛc.

18) Wie sorgt man für die Einheit des Rechenunterrichts?

Dadurch, daß man jede Aufgabe nach der eigenthümlichen Natur der in ihr vorkommenden Zahlenbeziehungen rationell löset, und folglich keine Verfahrungsweisen, keine Formen, keine Formeln, keine äußeren Regeln ꝛc. zuläßt, die sich unmittelbar aus der Sache selbst ergeben müssen. Die Einheit liegt in der rationalen, durchsichtigen Behandlung, also im Geiste nicht in der Form. Zweckmäßige Formen sind nicht gleichgültig; aber sie müssen sich der Betrachtung der Sache anschließen.

19) Welches ist die einfachste, natürlichste, zweckmäßigste Form der äußeren Behandlung der Aufgaben?

Nicht die Proportionsrechnung — sie ist für die Volksschule zu künstlich und zu schwer; bei zusammengesetzten Aufgaben nicht der Rees'sche, nicht der Kettensatz — in der Oberklasse und bei der Vorbereitung zu kaufmännischen Geschäften sind sie zulässig; die passendste Form beim schriftlichen Rechnen ist für die Volksschule der sogenannte Zweisatz, die Bruchform; sie setzt überall das Nachdenken voraus.

20) Was ist von den sogen. „Proben" und von den „Vortheilen" zu halten?

Die „Proben" sind bei rationellem Verfahren überflüssig, die „Vortheile" von geringem Werthe. Ein gut geführter Schüler findet letztere selbst, und wenn man ihm (auf der oberen Stufe) dergleichen zeigt, so muß zugleich deren Entstehungsweise und dadurch deren Richtigkeit nachgewiesen werden.

Anm. In keiner Schule kann das „Rechenbuch" entbehrt werden. Durch dessen Nothwendigkeit ist die Kürze der obigen Darstellung gerechtfertigt. Mit der Aufstellung von „Grundsätzen" war es genug. Dieselben enthalten den Maßstab, an welchem man die Brauchbarkeit und Güte der Schulrechenbücher mißt.

2) Die Raumlehre.

1) Gehört auch die Raumlehre in die Volksschule?

Ohne Zweifel; denn sie lehrt die Formen kennen, in welchen alles Körperliche erscheint, die Gestalten der Materie und die Gesetze dieser Gestalten und Formen, die Gesetze des Raumes, räumlicher Ausdehnung, die Bedingtheit und Abhängigkeit der räumlichen Ausdehnungen und Formen von einander.

2) Warum rechnet man deren Kenntniß zur allgemein=menschlichen Bildung?

Weil alles Materielle, die gesammte Körperwelt, das Weltall, so wie der Mensch im Raume existirt; weil er ohne die Kenntniß der Eigenschaften des Raumes die Erscheinungsweise der Dinge, die zu ihrem Wesen gehört, folglich eine Seite des Wesens derselben nicht kennt; weil die Raumlehre Linien=, Flächen=, und Körperräume messen lehrt, ohne deren Kenntniß dem Menschen eine wesentliche Kenntniß abgeht; weil er ohne dieselbe kaum eine Ahnung davon hat, daß man die Entfernung und Größe von Sonne, Mond und Sternen, die Werke des schaffenden Geistes, bestimmen kann, ja, weil er von der Ausdehnung seines eignen Wohnortes und dessen mathematischen, d. h. seinen Grundeigenschaften nicht einmal eine Vorstellung hat. Alle diese Anschauungen, Erkenntnisse und Kenntnisse gehören aber zur allgemein=menschlichen, das Wesen der Dinge begreifenden Bildung, folglich, abgesehen von dem praktischen Werthe, der auch nicht gering anzuschlagen ist, eben so gut zur weiblichen, wie zur männlichen Ausbildung, folglich in die allgemeine Bildungsanstalt der Jugend, d. h. in die Volksschule. Ohne sie fehlt derselben, wenn auch nicht der allerunentbehrlichste, doch ein wesentlicher Gegenstand. Wer von ihm nichts weiß, dessen Bildung ist mit einem wesentlichen Mangel behaftet.

3) Gehört die ganze Raumlehre in die Volksschule?

So wenig wie irgend ein ganzer Zweig des menschlichen Wissens; nur der elementare Theil derselben.

4) Welches ist der elementare Theil, welches sind überhaupt die Theile der Raumlehre, oder die Seiten, von welchen ihr Inhalt betrachtet werden kann?

Der Raum gestattet eine anschauliche und eine begriffsmäßige Betrachtung.

Das Anschauungsvermögen des Menschen faßt die Gegenstände des Raumes, die Körperwelt, unmittelbar in ihren Eigenschaften, ihren Gestalten, auf; mit dem Tastsinn nimmt er das Widerstehende im Raume, den Körper und seine Gestalt, seine äußere Form wahr, der Gesichtssinn unterstützt ihn darin, derselbe bemerkt Ausdehnungen, Entfernungen, vergleicht und mißt sie. Dieses sind Thätigkeiten der äußeren Anschauung. Der Verstand abstrahirt von den Verschiedenheiten der Körper und hält die reine, mathematische Gestalt fest und vermittelt so die innere, reine oder mathematische Anschauung. Außerdem erkennt der Verstand die Abhängigkeit der räumlichen Ausdehnungen von einander, ihre gegenseitige Bedingtheit, die Folgerung des Einen aus dem Andern, daß Dieses und Jenes ist, weil Anderes ist, er folgert und schließt — der logische Verstand.

Der anschauliche Theil der Raumlehre ist der elementare, in die Volksschule gehörende Theil derselben.

Damit ist nicht gesagt, daß ihre Schüler nicht auch die Abhängigkeit des Einen vom Andern erkennen sollen, dieses ist sogar nicht zu umgehen, diese Erkenntnißweise tritt von selbst ein; nur, je nach dem Grade der Fähigkeit, bei dem einen Schüler schneller und tiefer als bei dem andern, und die eine Schule wird darin weiter gehen als die andere; aber das unmittelbar zu bethätigende Vermögen ist das Anschauungsvermögen, zu Anfang das äußere, demnächst und dann vorherrschend und durchgreifend das innere. Die an dessen Wahrnehmungen und Vorstellungen sich anreihenden Schlüsse ergeben sich von selbst; der Verstand kommt ungerufen herbei und verrichtet seine Functionen — hier wie auf allen Gebieten menschlicher Erkenntniß. Die Thätigkeit des Lehrers besteht also auf dem Gebiete der Raumlehre — wie überall, was leider nur zu wenig begriffen wird* — darin, daß er den Schüler zu unmittelbaren, wahren, lebendigen Anschauungen veranlaßt. Die

* Die Ursache des nachsprechenden, unlebendigen Unterrichts und der geistigen Abhängigkeit und Unmündigkeit der Menschen.

strenge oder sogenannte Euklidische Raumlehre mit ihren künstlichen Beweisen gehört nicht in die Volksschule, gedeiht nicht darin.

Es muß aber wiederholt werden, daß darum die Schlüsse, die Erzeugung des Einen aus dem Andern, nicht ausgeschlossen werden; aber damit ist zugleich gesagt, daß die Anordnung des Stoffes eine anschaulich-genetische sein soll, so daß das Eine aus dem Andern folgt, doch so, daß überall (innere, intuitive) Anschauungen zu Grund liegen und die davon abhängige und von ihnen als abhängig erkannte Wahrheit wiederum anschaulich erkannt wird. Steigt ein Schüler höher hinauf, fängt er an, in Begriffen zu denken, so ist das eine Sache für sich, ist individuelle Begabung; aber der Volksschulunterricht legt es darauf nicht absichtlich an, noch weniger will er diese Form der Geistesthätigkeit erzwingen; die herrschende oder vorherrschende Art seiner Thätigkeit ist allüberall die anschauliche. Der logisch durchgebildete Mensch erhebt sich über diesen Standpunkt; aber sein Erkennen fußt auch, wenn es anders unmittelbar und lebendig ist, auf Anschauungen. Die Verirrungen der Gelehrten, ihre falschen Speculationen und Systeme, haben ihren Grund in dem Verlassen des Bodens des anschaulichen Erkennens, welches der allgemein-menschliche Grund ist aller wahren, selbstgewonnenen, selbstständigen, durch Selbstthätigkeit gewonnenen, darum festen und überzeugenden Erkenntniß. Nur auf diesem Wege gelangt der Mensch zur Selbstständigkeit im Erkennen. „Selbst ist" — auch im Erkennen und Denken — „der Mann". Alles andere Wissen ist Nachsprecherei und verdammt zum traurigen Loose der (in der Regel lebenslänglichen) Abhängigkeit und Unmündigkeit. Hier an dieser Stelle können dem Lehrer die Augen aufgehen, die Schuppen, womit ein schlechter Unterricht sie bedeckt hat, von den Augen fallen. Die große Wahrheit des Wortes: „Weise wird man nur durch eigene Weisheit" findet in der gegebenen Andeutung seine Begründung.

5) Welches ist specieller der Inhalt des Unterrichts in der Raumlehre in der Volksschule?

Die Eigenschaften der (mathematischen) Linien, Flächen und Körper.

6) Welcher Gang wird dabei genommen?

Der Ausgangspunkt wird vom physischen Körper genommen; aus ihm wird der mathematische destillirt.

Die Aneinanderreihung der einzelnen Lehren ist, wie oben schon gesagt, nach Möglichkeit, die genetische. Pedanterei und Aengstlichkeit taugen, wie nirgends, auch hier nicht. Das überall anschauliche Verfahren fordert die Ursprünglichkeit, d. h. die Festlegung alles Erkannten von Unten auf, beabsichtigt unmittelbares, demnächst, unbeabsichtigt, sich von selbst einstellendes, vermitteltes Erkennen, des Einen durch das Andere.

7) Welches ist materiell das Ziel dieses Unterrichts?

Das Erkennen der Eigenschaften der Linien, Flächen und Körper, das Messen und Berechnen derselben.

8) Welche Werkzeuge handhabt dabei der Schüler?

Die Feder und den Griffel, er zeichnet; den Zirkel und die Maßstäbe, er mißt; die landesüblichen Linien-, Flächen- und Körpermaße, er rechnet und berechnet. —

Stelle man sich eine Schule vor, in welcher alle diese Kenntnisse und Fertigkeiten fehlen, und frage sich dann, ob eine solche Schule die allgemein-menschliche Bildung begründet und für das praktische Lebensbedürfniß sorgt — ob der Unterricht in der Raum- oder Raumformenlehre zu den wesentlichen Gegenständen des allgemeinen Volksschulunterrichts gehöre, oder nicht!

3) Der Unterricht in der Physik.

1) Also auch in der Volksschule Unterricht in der Physik?

Allerdings und unbedingt.

Sollen etwa die Schüler der Volksschule nichts erfahren von Wetter und Wind? nicht kennen lernen die wichtigen Instrumente: Thermometer und Barometer? unbekannt bleiben mit den Erscheinungen, von denen sie tagtäglich, minutlich und secundlich umgeben sind, von Licht- und Lufterscheinungen, von Regen und Schnee, Reif und Thau, Nebel und Wolken, Blitz und Donner? sollen sie den Luftschiffer in die Luft fahren sehen, sollen sie selbst mit dem Dampfe dahin fahren, tagtäglich die mit den Dräthen des

Telegraphen ankommenden Nachrichten in den Zeitungen lesen, ohne zu wissen, wie und warum? will man sie in der Unkenntniß über die Nahrungsstoffe, über die Processe, die in ihrem Magen, die in ihren Lungen vorgehen, belassen? Oder reicht es hin, wenn sie davon in den Lesebüchern *lesen*?

Wer jene Fragen bejaht, ist entweder selbst ein Ignorant oder ein Menschenfeind, und wer die letzte bejaht, weiß von der Art, wie man zu wirklichen Kenntnissen gelangt, nicht die Spur. Darum „allerdings und unbedingt".

Der Unterricht über die Erscheinungen, Gesetze und Kräfte der Natur ist in jeder Art von Bildungsanstalten ein unbedingt nothwendiger, ein ganz wesentlicher.

2) *Womit fangen wir an? und wann fängt der eigentliche Unterricht in der Physik an?*

Womit wir überall in vernünftigem Unterricht anfangen, mit der Vorführung einzelner Erscheinungen, mit der Beobachtung dessen, was sich begibt, mit anschaulicher Betrachtung, mit der mündlichen Darstellung des Beobachteten, woran wir das Nachdenken darüber anreihen.

Im „Anschauungsunterrichte" der Grundschule machen wir damit den Anfang. Der naturgeschichtliche und geographische Unterricht entwickelt das Anschauungsvermögen weiter, in der Oberklasse gehen wir zum eigentlichen Unterricht in der Physik über.

3) *Auf welche Lehren der Physik legen wir den Accent?*

Auf alle diejenigen, welche zur Kenntniß der Erscheinungen in der Umgebung des Schülers gehören; die Kenntniß des Alltäglichsten ist die Hauptsache.

Darnach treffen wir die Auswahl, verzichten daher auf die Kenntniß des Entfernten, Nichtanschaubaren, Nichtzuversinnlichenden, übergehen Alles, was nur durch mathematische Beweise begründet werden kann, halten uns im Gebiete der unmittelbaren Anschauung, verweilen bei dem, was Beobachtung und Erfahrung einen Jeden lehren können, und führen dasjenige, was diese nicht von selbst darbieten, in einzelnen einfachen, mit nicht kostspieligen Apparaten anstellbaren Experimenten vor die Sinne.

4) Welcher Lehrweise (Methode) bedienen wir uns?

Die Lehrweise oder die unterrichtliche Behandlung eines Gegenstandes wird, abgesehen von der Berücksichtigung individueller Beschaffenheit der Schüler, bedingt durch die Natur des Gegenstandes und die Art, wie der Mensch auf natürlichem Wege zur Kenntniß desselben gelangt.

Ueberall ist der Mensch von Naturerscheinungen umgeben; sie ereignen sich vor seinen Augen.

Diese hat er also zu öffnen, mit Absicht wahrzunehmen, das Wahrgenommene zu merken, die Aufeinanderfolge der Erscheinungen festzuhalten, das Gleiche in einer Reihe ähnlicher Erscheinungen zu fixiren, um nicht bloß die einzelnen Thatsachen, sondern Regel und Gesetz, nach welchen sie erfolgen, kennen zu lernen, und zuletzt auf das Auffinden der versteckten Ursachen zu speculiren.

Die Physik gehört zu den inductiven Wissenschaften, d. h. zu denjenigen, in welchen man mit der Kenntniß der einzelnen Thatsachen beginnt, aus ihnen die Regel und das Gesetz des Vorganges abstrahirt und demnächst in umgekehrter Ordnung aus den Ursachen und Gesetzen die Erscheinungen abzuleiten vermag.

Der Gang, den die Natur der Physik — wie ihre Geschichte — vorschreibt, ist daher der von Beobachtung und Erfahrung aus zu Regel und Gesetz, wo möglich fortschreitend bis zur Ursache (der sogenannte regressive Lehrgang).

5) Welches ist das Ziel dieses Unterrichts?

Die Kenntniß der wesentlichsten Erscheinungen, von welchen der Mensch umgeben ist, das Verständniß derselben, die Befähigung, in einfacher Weise ihre Ursachen anzugeben, sie zu erklären.

Von der höchsten Bedeutung ist dabei die Kenntniß der Witterungsverhältnisse, und wir bezielen dieselbe daher absichtlich. In Betreff der Ursachen verlangen wir daher, um diesen wichtigen Gegenstand im Einzelnen zu bezeichnen, von dem aus der Schule tretenden Schüler die richtige Beantwortung folgender Fragen:

Wie ist der Verlauf der Wärme (der Temperatur der Luft) in den einzelnen Monaten des Jahres? Welches ist ihr Maximum und Minimum in unsern Gegenden, wann pflegen sie einzutreten? Welches sind die entsprechenden Verhältnisse auf anderen Punkten

der Erde? Welches sind ihre Ursachen? — Wie entstehen die Winde, woher kommen, wohin gehen sie? Welches sind die Hauptluftströme auf dem Erdballe? Welches sind ihre allgemeinen Ursachen? Welche Witterung verursachen die Winde in unsern Gegenden? Was für Winden sind dieselben besonders ausgesetzt und warum? — Wie entstehen Nebel und Wolken? Was ist Wasserdampf und Wasserdunst? Welche Vorgänge veranlassen den Regen?

Diese und viele ähnliche Fragen liegen doch dem Menschen, der anders lebt wie das liebe Vieh, das Alles empfängt, aber von Nichts weiß, so nahe, daß man sagen muß, es gehöre ein ungeheuerer Stumpfsinn eines Menschen dazu, wenn er sich diese Fragen nicht vorlegt und nicht auf ihre Beantwortung und Lösung sinnt. Wer zweifelt daran, daß solcher Stumpfsinn noch sehr häufig ist; aber wer kann bei dieser Thatsache noch daran zweifeln, was die Volksschule in dieser Beziehung zu thun die unerläßliche Pflicht hat?

Das Minimum der Anforderungen an den Lehrer in dieser Beziehung enthält daher mein alter Refrain:

„Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher."

Anmerkung. Als beste Leitfäden für den Unterricht in der Physik in der Volksschule empfehlen wir: „Die Physik in der Volksschule von Dr. Crüger, und „die Schule der Physik," von Demselben, beide bei Körner in Erfurt.

4) Der Unterricht über Himmelskunde.

1) Auch Unterricht über Wesen und Beschaffenheit des Weltalls, über astronomische Dinge?

Unbedingt; wir fordern sie von jedem Menschen.

Wer diese Forderung nicht anerkennt, dem lege ich folgende Fragen vor: Hat der Mensch eine Anschauung, eine Vorstellung von dem Werke des Schöpfers, von seiner Stellung zu beiden, eine Weltanschauung, dem jene Kenntniß mangelt? oder, indem wir die Frage so stellen: Ist der ein Mensch? Und wir müssen die Antwort geben: Er ist es nicht; sondern er ist ein beschränktes Wesen, welches, gleich dem Thiere, in engen Kreis gebannt, nicht einmal

seine aufrechte Stellung und den ihm angebornen Weltsinn, das Auge, zu gebrauchen gelernt, sein Wahrnehmungsvermögen nicht über den engsten Kreis hinaus erweitert, die dem natürlichen Menschen angeborene Wißbegier nicht befriedigt, seine Denkkraft nicht entwickelt hat; der alte Fabri oder Raff würde sein Dasein dem eines „Maulwurfs" vergleichen, der sein Auge schließt, wenn er an's Licht kommt. Mit Recht bedauern wir den armen Menschen, der keine Gelegenheit gehabt hat, die „Wunder des Himmels" kennen zu lernen; wir verachten ihn, wenn er an der sich ihm dazu darbietenden Gelegenheit stumm und todt vorübergegangen ist; wir tadeln zornig alle Maßregeln, die ihn von dieser erhabenen und erhebenden Kenntniß abzuhalten, sie ihm zu verkümmern, ihn in enge Schranken der Erkenntniß einzubannen geeignet sind. Jeder Art von Menschenbildung fehlt ein wesentliches Stück, wenn in ihr die Kenntniß des Himmels vermißt wird. Von ihrem Einfluß auf die richtige religiöse Erkenntniß und Gesinnung gar nicht zu reden! —

2) **Was** soll jeder Mensch vom Himmel oder von dem Universum im Ganzen wissen?

Er soll wissen, was für eine Bewandtniß es mit den Weltkörpern, den Sternen und Gestirnen hat — er soll kennen lernen den unendlichen Raum, die Gesetze, die in ihm walten, die Beschaffenheit der Sonne und des Mondes und unseres Sonnensystems, das Verhältniß der Planeten zu der Sonne, die Stellung der Erde zu derselben, ihre Bewegungen und Alles das, was daraus folgt: Jahr, Jahreszeiten, Tag und Nacht, kurz den wesentlichen, jeden Menschen berührenden Inhalt der sogenannten „populären Astronomie".

3) Wie bringt man diese Kenntniß an den heranwachsenden Schüler?

Auf dem anschaulichen Wege.

Nicht durch Bücher, nicht durch Lesen — dadurch empfängt man leere Worte, hohle Begriffe, Redensarten und Phrasen, sie können höchstens den vorangegangenen Unterricht unterstützen, ersetzen können sie ihn nimmer — man frage bei den „Gebildeten" nach, was für Vorstellungen in ihren Köpfen sitzen, obgleich sie

von Allem gehört haben und darüber zu reden wissen! — einzig und allein gelangt man zu wahren, lebendigen und bewegenden Vorstellungen über die großen Dinge, von welchen es sich hier handelt, durch anschaulichen, entwickelnden Unterricht.

4) Was hat demnach der Lehrer zu thun?

Er regt den Schüler zu Beobachtungen an, er bringt ihm das, was er bereits wahrgenommen hat, durch aufklärende Fragen und Unterredungen zum Bewußtsein, er lenkt seine Aufmerksamkeit auf die großen und erhabenen Erscheinungen am nächtlichen und täglichen Himmel, er bespricht mit ihm alle Wahrnehmungen, die sich tagtäglich das Jahr hindurch an den Sternen und an der Sonne mit bloßem Auge machen lassen, wie sie von Anfang des Menschengeschlechts an gemacht worden sind; er stellt diese Beobachtungen in geordneter Reihenfolge und in klaren, bestimmten Sätzen fest. Dieses ist das Erste, ist schon etwas Großes. Wissenschaftlich ausgedrückt: der Schüler kommt auf den Standpunkt des sinnlichen Scheines, der sphärischen Astronomie.

Nachdem dieser langsam, bedächtig und fest eingenommen — erst muß man wissen, was erscheint, ehe man wissen kann, was ist — nimmt man das Nachdenken darüber in Anspruch, ob die Dinge so sind, wie sie erscheinen, ob sich das wirklich begibt, was man wahrnimmt und wahrzunehmen glaubt. Man geht vom Schein zum Wesen über. Ich denke, daß dieser Schritt ein wichtiger ist, nicht bloß für die Kenntniß in der Astronomie, sondern in allen Dingen und daß die Astronomie darum, weil sie das klarste und größte Beispiel dieses wichtigen Vorganges in der Menschenbildung liefert, von unschätzbarem Werth ist. Der Schüler gelangt zur Erkenntniß des Wesens der Dinge; die anfängliche bloße Kenntniß steigert sich zum Erkennen. Die Verworrenheit wird zur Ordnung, die Mannigfaltigkeit zur Einheit, das Durcheinander zu Regel und Gesetz. Eine Kraft herrscht im Weltall, Alles ist ihrem Gesetze unterthan, überall Ordnung, Harmonie, Entwickelung, Leben, jeder Weltkörper ein Glied des Ganzen in seiner unendlichen Erhabenheit und Pracht. Ich denke: das nicht bloß zu hören oder zu lesen, sondern einzusehen und zu verstehen, ist wohl der Mühe-werth. Es wiegt allen, oft so elenden Wissenskram auf. Der Schüler

kommt — wissenschaftlich ausgedrückt — auf den Standpunkt der theoretischen oder theoretischen und der physischen Astronomie.

Zum Schlusse beginnt die Construction des Ganzen, wenigstens unseres Sonnensystems, aus dem Centrum heraus.

Von Anfang an bewegte sich der Unterricht von der Peripherie aus, von dem Standpunkte aus, auf welchem der Schüler steht, der einzelne Mensch selbst ist das Centrum, um welches sich Alles gruppirt und worauf Alles bezogen wird, die Betrachtung ist subjectiver Art; jetzt wird sie objectiv, und der Mensch erkennt sich und das ganze Menschengeschlecht und den ganzen Erdball als ein Glied in dem großen, unendlichen Ganzen des Kosmos.

5) Was hat der Lehrer noch im Besonderen zu beachten?

Wegen der leider noch immer großen Seltenheit dieses nothwendigen Unterrichts geben wir darüber noch einzelne, wenn auch nicht Alles erschöpfende Winke.

a) Er schließt Alles, was nicht anschaulich gemacht werden kann, von dem Unterrichte aus. Gelehrte sollen nicht gebildet werden.

b) Er geht überall den Weg von der Beobachtung und Erfahrung aus und von da zum Nachdenken darüber, zu Schlüssen über. Die Astronomie ist eine inductive Wissenschaft; daher bewegt sich die Belehrung darüber in der inductiven Methode. Er docirt nicht, er trägt nicht vor, er leitet; er spricht nicht einen einzigen Satz aus, den die Schüler selbst finden können; und diejenigen Sätze, die sie — abgesehen von historischen Notizen — nicht selbst finden können, sind nicht für sie.

c) Er prägt die Ergebnisse in den bestimmtesten, prägnantesten Ausdruck. Nirgends ist die Bestimmtheit so am Platz, wie hier, sie darf gar nicht umgangen werden, sie darf nichts zu wünschen übrig lassen. Denn das vorliegende Wissen soll, wie freilich alles Wissen, den Menschen fest machen.

d) Er bringt das Angeschaute, Wahrgenommene, Gedachte, Besprochene zu sichtbarer Darstellung an der Schultafel, er leitet die Schüler zu ähnlichen, oder selbst entworfenen Darstellungen an. Er geht aber nicht von Zeichnungen aus; sie sind erst das Zweite,

nachdem die Vorstellungen frei gewonnen sind. Er nimmt die Einbildungskraft der Schüler überall in Anspruch; die Astronomie ist ein ganz vorzügliches Mittel, sie auf sicheren Weg und zu festen Einsichten zu leiten. Die Zeichnung ist die Probe von der Richtigkeit der Vorstellungen; sie darf daher nicht vorangehen. Entwirft der Schüler eine richtige Zeichnung, so ist das der sicherste Beweis, daß er richtig angeschaut und gedacht hat. Unmittelbar kann man nicht in die Köpfe hineinschauen.

e) Er verschmäht in dem eigentlichen Gange des Unterrichts durchaus den Gebrauch der Modelle (der Tellurien, Lunarien u. s. w.)

Dieselben dienen hinterher zur Probe, man kann sie aber auch ganz entbehren. Wer sie zu Anfang gebraucht, verfährt falsch; wer den Schülern zumuthet, das, was sie vorstellen, auf den Himmel, in den freien Weltraum hineinzutragen, verlangt Unmögliches, es gelingt Keinem. Man versuche es nur bei sich selbst!

Der Werth und Gebrauch der Modelle, selbst wenn sie noch so gut gearbeitet sind, ist daher sehr beschränkt. Die scheinbaren Erscheinungen zeigen sie besser als die wirklichen; aber selbst bei jenen ist es nicht durchaus nöthig. Mit einem Globus kann man hie und da, mit Zuhülfenehmung einer kleineren Kugel, eines Lichtes 2c., alles Wesentliche veranschaulichen. Aber unerläßlich, weil Hauptsache, ist und bleibt die Vorstellung der Ereignisse im freien Raum — mit geschlossenen Augen. Wer dazu nicht gelangt, gelangt nicht zum Erkennen.

Damit schließe ich die Winke. Den, der mehr wissen will, kann ich auf meine „Populäre Himmelskunde", Berlin bei A. Enslin, verweisen.

XXVI.

Astrologie.

Ein in der Polytechnischen Gesellschaft in Berlin gehaltener stenographisch-nachgeschriebener Vortrag.

Geehrte Herren! Erlauben Sie mir, daß ich den heutigen Vortrag mit einer Vorbemerkung einleite. Als ich von einem der geehrten Anwesenden gefragt wurde, ob ich geneigt sei, in diesem Winter hier einige Vorträge zu halten, schrieb ich zu den Namen, welche den Inhalt der Vorträge angeben sollten, auch das Wort Astrologie. Es war ein Einfall, und ich glaubte nicht, daß dieser Vortrag angenommen werden würde; ich war daher, als der Herr Vorsitzende des Vereins diesen Gegenstand an die Spitze stellte, darüber einigermaßen betroffen, ich muß sagen, fast erschreckt; denn ich mußte mich fragen: werden so praktische Männer, als sich hier zu versammeln pflegen, Techniker und Polytechniker, geneigt sein, eine Stunde der Geschichte eines alten Aberglaubens zuzuhören? wird das nicht ein vergebliches Beginnen sein? Ich war also gesonnen, meinen Vorsatz zurückzunehmen. Als ich aber in Ueberlegung zog, daß eigentlich die Geschichte des Aberglaubens, des Wahnes und der Vorurtheile für den intelligenten Menschen fast dasselbe Interesse hat, wie die Geschichte der Wissenschaften, daß die Astrologie zur Kulturgeschichte der Menschheit gehört, und daß es in der That nicht ohne Interesse sei zu erfahren, wie es möglich war, daß ein Glaube, den wir jetzt durchweg für Aberglauben

erklären, Jahrtausende die Menschheit erfüllt hat — da kehrte ich zu meinem Vorsatz zurück und so stehe ich vor Ihnen, um den Versuch zu machen, Sie eine Stunde mit der Geschichte der Astrologie zu unterhalten. Die Kürze der Zeit, die Zusammengesetztheit und Verwickeltheit des Gegenstandes drängen mir die Bitte um Ihre gütige Nachsicht auf.

Mein Vortrag wird aus drei Theilen bestehen. Im ersten werde ich Ihnen sagen, wie man es gemacht hat, wenn man astrologisch verfuhr, dann werde ich den Ursprung dieser Geschichte zu erklären suchen, und endlich einige historische Bemerkungen anführen.

Zunächst muß ich Ihnen sagen, was man unter Astrologie verstand. — Es ist nach allgemeiner Meinung und Ueberzeugung die vermeintliche Kunst und Wissenschaft, die Schicksale der Menschen, ganzer Staaten und einzelner Individuen, in den Sternen zu erkennen. Die Astrologie ist also nach dieser Erklärung Prophetenthum, Weissagekunst, nach der ursprünglichen Meinung der ältesten Völker, denn die Astrologie reicht bis in die mythische Vorzeit hinein, aus welcher keine geschichtlichen Denkmäler vorhanden sind. Nach der ursprünglichen Meinung jener Völker, bei denen die Astrologie entstand, bestimmten die Sterne activ über das Schicksal der Menschen, und demnach muß man sagen: die Astrologie ist die Kunst zu erkennen, was die Sterne über das Schicksal der Menschen verfügen. Später veränderte sich die Sache, der astrologische Wahn fing an zu verschwinden, und die Meinung verbreitete sich: wenn auch die Sterne das Schicksal der Menschen nicht machten, so zeigten sie es wenigstens an, und auf diesem Standpunkt muß man die Astrologie erklären, als die Kunst, das Schicksal, welches die Sterne andeuten, in ihren Stellungen und Bewegungen zu lesen. Im Allgemeinen also kann man sagen: es ist die vermeintliche Kunst, das Schicksal der Menschen in den Sternen zu erkennen.

Indem ich dazu übergehe, Ihnen anzudeuten, wie es gemacht wurde, das Schicksal der Menschen in den Sternen zu erkennen, muß ich vorher die Weltansicht der alten Völker über das Universum andeuten; denn die Ansicht, die ein Volk von dem Weltall hat, wirkt unmittelbar bestimmend auf den religiösen und auf den physischen Glauben. So wie sich die Weltansicht eines Volkes ändert,

ändert sich auch seine Weltstellung, sein Verhältniß zu den sichtbaren und unsichtbaren Dingen. Ich muß also zuerst die Ansicht andeuten, welche die alten Völker von dem Sternenhimmel hatten. Das kann kurz geschehen, und man kann sie im Allgemeinen die Aristotelische Weltansicht nennen; sie ist dargestellt in dem bekannten Werke des Ptolemaeus, etwa 130 Jahr nach unserer Zeitrechnung. Darnach war die Erde der Mittelpunkt des Weltalls, ruhig und gefestet in sich, das feste Land und das Wasser, über ihr die Luft, jenseits derselben ein Feuerkreis, der sich bis zum Monde erstreckte. Weil sie keine Vorstellung hatten von der Weltkraft, welche Newton entdeckte, sich nicht denken konnten, daß ein Körper im leeren Raume schweben könne, so hefteten sie die Weltkörper an bestimmte Sphären, und weil einer hinter dem andern stand, an durchsichtige Krystallsphären. An der ersten befand sich der Mond; dann folgten Mercur, Venus, die Sonne (denn sie machten keinen Unterschied zwischen der Sonne und den Planeten), dann Mars, Jupiter und Saturn; also 7 Krystallsphären von immer größerem Durchmesser, die sich übereinander wölbten, und über diesen 7 Sphären befand sich eine letzte, an welcher die Fixsterne befestigt waren, und man dachte sich, daß jenseits der achten Sphäre sich ein Raum befände, in welchem die Astralgeister ihr Wesen trieben. Diese letzte Sphäre drehte sich nach ihrer Meinung in 24 Stunden in einem Wirbel um die feste Erde, die ihr nächste Sphäre am schnellsten und alle andern mit abnehmender Geschwindigkeit in ihrem Wirbel, doch so, daß diese 7 Sphären, außer der achten, noch eine eigenthümliche Bewegung in der umgekehrten Richtung hätten, so daß sie sich also entweder vorstellten, die letzte Sphäre übe einen verlangsamenden Einfluß auf die übrigen aus, oder die andern 7 hätten eine der Hauptbewegung von O. nach W. langsam entgegengehende; die des Mondes am schnellsten, die des Saturn aber am langsamsten. Diese Vorstellung war nothwendig, um die Bewegungen von Sonne, Mond und Planeten zu erklären. Dies war im Allgemeinen die Weltansicht der alten Völker. Nun brachten sie die genannten Weltkörper in die umgekehrte Ordnung also: Saturn, Jupiter, Mars, Sonne, Venus, Merkur, Mond — und gingen von der Meinung

aus, daß jeder dieser Körper einen bestimmten Tag in der Woche regiere, der Regent des einzelnen Tages sei, und weil sie den Anfang der Woche mit dem siebenten Tage machten, gemäß der Vorstellung, daß der Schöpfer am siebenten Tage geruht habe, so fingen sie mit dem Saturn an, als dem Regenten des Sonnabends. Zu gleicher Zeit verband sich damit die Vorstellung, daß, obgleich einer dieser Körper der Hauptregent des Tages sei, doch die Unterregentschaft übergehe auf die übrigen nach den verschiedenen Stunden. Also Saturn regierte am Sonnabend in der ersten Stunde des Tages, Jupiter in der zweiten, Mars in der dritten u. s. f. Geht man in der obigen Reihenfolge weiter, so wird man leicht erkennen, welches die Regenten an den einzelnen Tagen sind und woher die Namen der einzelnen Wochentage kommen. In der 8. Stunde des Sonnabends regiert wiederum Saturn, ebenso in der 15. und in der 22.; in der 23. regiert also Jupiter, in der 24. Mars und in der nächstfolgenden, also in der ersten Stunde des folgenden Tages, die Sonne. Auf den Saturnstag folgt also mit Ueberspringung von Jupiter und Mars der Sonnentag. Wenn wir dies fortsetzen, indem wir immer zwei Stellen der Reihe überspringen, so erhalten wir die Reihe: Saturn, Sonne, Mond, Mars, Mercur, Jupiter, Venus und darauf wieder Saturn. — Das war die Vorstellung der Alten über die Regentschaft der Planeten in den einzelnen Tagen der Woche und den einzelnen Stunden.

Nun bewegen sich sämmtliche Planeten, Sonne und Mond in einem Gürtel, dem Thierkreis, Zodiakus, der unter einem bestimmten Winkel den Aequator der Erde und des Himmels durchschneidet. Auf diesen Thierkreis war die Aufmerksamkeit schon früh gerichtet, und von ihm aus geht der Glaube an die Sterndeutekunst. Das frühere war zwar schon ein Zweig derselben, aber die eigentliche Sache beginnt mit dem Thierkreise. Dieser ist ein größter Kreis des Himmels, wie der Aequator und der Horizont. Alle größten Kreise schneiden sich gegenseitig in gleiche Theile, so daß also die Hälfte der Ekliptik immer über dem Horizonte liegt, und die Hälfte unter demselben, und die ganze Ekliptik schwingt sich in 24 Stunden um die Erde. Nun ist der Thierkreis eingetheilt in 12 Zeichen:

Widder, Stier, Zwillinge, Krebs, Löwe, Jungfrau, Wage, Scorpion, Schütze, Steinbock, Wassermann, Fische.

In den alten Zeiten stimmten die sogenannten Zeichen des Thierkreises mit den Sternbildern zusammen. Im Laufe von zwei Jahrtausenden hat der Thierkreis, wie ich der Kürze wegen sage, sich verschoben; es ist diese Fortbewegung des Thierkreises das sogenannte Vorrücken der Nachtgleichen oder das Zurückweichen der Aequinoctialpunkte, so daß gegenwärtig Sternbild und Zeichen nicht mehr zusammenfallen, sondern das Zeichen des Widders mit dem vorhergehenden Sternbilde der Fische zusammenfällt u. s. w. Die Ursache ist erst in dem letzten Jahrhundert bekannt geworden. Für unsere jetzigen Betrachtungen fallen noch Zeichen und Sternbild zusammen. Es sind nun immer 6 Sternbilder über dem Horizont und 6 unter dem Horizont, und im Durchschnitt kommt also alle 2 Stunden ein anderes Sternbild herauf. Wir gehen bei dieser Betrachtung immer von dem Punkte, als Anfangspunkt (A) aus, wo die Ekliptik im O. den Horizont schneidet. Wenn jetzt der Widder aufgeht, so geht nach 2 Stunden der Stier auf, dann die Zwillinge u. s. f., und im Westen geht alles in derselben Ordnung unter. Das Sternbild nun, welches im Punkte A aufgeht, nannte man das aufsteigende, und hielt es bei der Geburt eines Menschen für besonders wichtig für seine ganze Lebenszeit. Wenn z. B. im Augenblicke der Geburt eines Menschen das Sternbild der Fische aufging, so nannte man das Zeichen der Fische das Haus des Lebens dieses Menschen, und alles was in diesem Sternbilde während des Lebens des Menschen vorging, war auch für ihn von Bedeutung. Jeder Mensch war also unter einem gewissen Sternbilde geboren. Man glaubte, daß nicht alle Sternbilder von gleicher Bedeutung seien; einigen schrieb man eine größere Bedeutung zu, als andern; besonders hielt man dafür, daß die Zeichen des Widders, des Löwen und des Schützen von größerem Einflusse wären. Verbinden wir diese 3 Punkte des Thierkreises durch gerade Linien, so entsteht ein gleichseitiges Dreieck; dieses nannte man das feurige Dreieck, und war der Meinung, daß Menschen, welche in einem der 3 Sternbilder geboren sind, dadurch zu bedeutungsvollen Menschen bestimmt wären. Das

Sternbild des Krebses galt für ein unglückliches, doch nicht zu allen Zeiten, denn diese Ansichten haben sich, wie leicht gedacht werden kann, geändert; der Wahn und Aberglaube hat ebensogut seine Geschichte, wie die Wissenschaft, und so haben sich auch diese Ansichten im Laufe der Jahrtausende bedeutend geändert; aber zu Zeiten war man der Meinung, ein Mensch, unter dem Zeichen des Krebses geboren, sei zum Unglück bestimmt. Daß man den Widder als glückliches Zeichen ansah, hat wohl seinen Grund darin, daß der Frühling begann, wenn die Sonne in das Zeichen des Widder's trat; den Schützen aber, weil, wenn die Sonne in den Endpunkt des Schützen trat, das Naturjahr seinen Anfang nahm, die Sonne wieder zu steigen anfing.

Wurde einem Astrologen die Aufgabe gestellt, das Schicksal eines Menschen bei seiner Geburt zu bestimmen, so nannte man das: ihm die Nativität stellen oder das Horoskop. Dies konnte nur bestimmt werden, wenn man Tag und Stunde der Geburt des Menschen kannte, um zu ermitteln, welches Sternbild in dieser Zeit im Aufgang begriffen war, das Haus des Lebens. Die 6 Sternbilder, welche im Augenblicke der Geburt im Steigen waren, hielt man für entgegengesetzt gegen die 6, welche fielen, und nannte jene die steigenden, diese die fallenden Häuser. Im Schiller'schen Drama sagt Wallenstein zu Seni: Komm herab, es ist nicht gut mehr operiren, Mars regiert die Stunde, Saturn steht machtlos in dem fallenden Haus, „in cadente domo". Er verliert dadurch seinen Einfluß, weil man glaubte, daß die steigenden Häuser von größerem Einfluß wären, als die, welche sich senkten.

Nachdem ich auseinandergesetzt habe, daß das Schicksal der Menschen und bedeutende Ereignisse erkannt wurden aus dem Sternbilde, das im Aufgehen begriffen war, und daß jeder Mensch unter einem bestimmten Gestirne stehe, so muß man dies zusammennehmen. Um die weitere Entwickelung zu begreifen und einen Blick zu thun in die Verwickelung der Sache, kommt es nicht bloß auf das Sternbild an, sondern nun kamen noch die Planeten hinzu. Man beobachtete deren Stellung in den einzelnen Sternbildern, ob ein glücklicher oder unglücklicher Stern im Haus des Lebens stand,

oder in dem untergehenden Sternbilde, dem Hause des Todes. Wenn bei einer Unternehmung sich da ein Stern zeigte, der für unglücklich galt, so rieth man von der Unternehmung ab. Da nun der Planeten 7 waren, so kann man sich denken, wie verwickelt die Sache werden mußte. Man unterschied den Gesechtsschein, die Entfernung eines Planeten um den sechsten Theil des Thierkreises vom Hause des Lebens; die sogenannte Quadratur, die Entfernung um 3 Sternbilder; den Tertiärschein, die Entfernung von 4 Sternbildern, die Opposition und Conjunction. Wie wollte man, wenn man die Stellung aller 7 Planeten in Verbindung mit den verschiedenen Häusern berücksichtigen wollte, den Einfluß aller bestimmen? Dadurch wurde die Astrologie so verwickelt, daß man mehrere hunderte von Regeln aufstellte, welche bei den verschiedenen Astrologen zum Theil ganz verschieden waren. Man schrieb den Planeten einen trocknenden oder feuchtenden, einen wärmenden oder kältenden Einfluß zu. Die am meisten Glück verheißenden Planeten waren im allgemeinen Venus und Jupiter, die weniger glücklichen Mars und Saturn. Man hielt die Venus für einen Wärme und Feuchtigkeit bringenden Stern und schrieb ihr vorzüglich Einfluß auf das weibliche Geschlecht zu. Mars war mehr männlicher Natur, feurig und trocken, wahrscheinlich wegen seines feurigen lebendigen Glanzes. Jupiter war wie die Venus, doch weniger wärmend, mehr feuchtend, Saturn kältend und feuchtend. Wenn der letztere z. B. in dem Hause des Lebens eines bestimmten Menschen stand, so prognosticirte man ihm kein besonderes Glück im Leben. War es Venus oder Jupiter, oder hatten diese eine günstige Stellung in der Quadratur oder in der Conjunktion, so deuteten die Astrologen auf ein besonderes Glück des Menschen. Die Sache wurde so verwickelt, daß eine bestimmte Kenntniß dazu gehörte, und nur die damaligen Astronomen im Stande waren, einem Menschen das Horoskop zu stellen.

Das ist in Kürze das wesentlichste von dem, was ich vortragen wollte, über die Art, wie die Astrologen verfuhren; es war eine geheime Lehre, eine Lehre voller Geheimnisse, verkünstelt und schwierig, so daß nur die Eingeweihten das Horoskop zu

stellen vermochten. Sehr früh kam die Sache in die Hände der Priester; die Priester waren überhaupt die Wissenden im Alterthum, und sie entwickelten diese vermeintliche Kunst und Wissenschaft zu dem künstlichsten Gewirr und Systeme. Der Glaube verbreitete sich über die damalige ganze bekannte Menschheit, und deßwegen ist die Frage gewiß nicht uninteressant: Wie war es möglich, daß ein solcher Wahn, wofür wir ihn jetzt erkennen, sich über die ganze Menschheit verbreiten und bis in's 16. und 17. christliche Jahrhundert andauern konnte? Es gibt keinen ausgebreiteten Wahn, dem nicht eine bestimmte Wahrheit zu Grunde liegt, und das werden wir auch hier finden. Wir können die Frage nicht dahin beantworten, daß wir sagen: es war lauter Lug und Trug, es lag dem gar nichts Wahres zu Grunde, sondern, wenn wir näher zusehen, werden wir erkennen, daß dieser Glaube sich eigentlich mit Nothwendigkeit in der Menschheit entwickeln mußte. Der Ursprung des Glaubens findet sich bei den asiatischen Völkern, den Assyrern, Chaldäern, Mesopotamiern, Persern, Arabern, und zwar aus den frühsten Zeiten des Menschengeschlechts. Es war die Menschheit in ihrer Kindheit; keine Culturvölker, sondern einfache sinnliche Menschen, die von der Viehzucht und theilweise schon vom Ackerbau lebten, die in ihren schönen hellen Nächten den Himmel beobachteten, deren Glück und Unglück abhing von der Fruchtbarkeit der Jahre, die frühe die Beobachtung machen mußten, daß ihr Glück und Unglück abhing von der Stellung der Sonne. Sank die Sonne, so kam die Regenzeit, stieg sie, so kam der Frühling. Es gab fruchtbare und unfruchtbare Jahre. Wie konnte es anders sein, als daß die Menschen zu der Meinung kamen, die Sonne und was am Himmel sich begibt, sei Ursache ihres Glücks und Unglücks? und in dieser Beziehung hatten sie vollkommen Recht. Weil die Stellung der Sonne die Fruchtbarkeit bedingt, so schlossen sie, daß die Weltkörper überhaupt, und vermöge ihrer Phantasie, daß bestimmte Kräfte und Geister das Glück und Unglück bestimmten. Diese Wahrnehmung ist der Ursprung der Astrologie. Nahe liegt an dieser Meinung, wenn sie sich einmal verbreitet hatte, ein zweiter Schritt. Wenn Glück und Unglück des Landes abhängt von den himmlichen Constellationen, von den

Bewegungen der Gestirne, von deren gegenseitigen Verhältnissen, von den sogenannten Aspecten — ein Wort, das wir jetzt in etwas weiterem Sinne nehmen — wenn die Sonne im allgemeinen die Schicksale der Länder bedingt, so war es ein nahe liegender Schritt, anzunehmen, das Schicksal der einzelnen Individuen werde bestimmt und regiert von den kleineren Körpern, die in demselben Kreise laufen, wie die Sonne, d. h. von den Planeten. Wenn wir nun hinzunehmen, daß dieser Glaube sich verbreitete, daß er in die Hände der Wissenden kam, in die Hände der Priester, daß die Priester zu allen Zeiten nach Macht und Ansehen gestrebt haben, daß derjenige, der den Glauben der Menschen beherrscht, den Geist und den Körper derselben in der Hand hat, so werden wir leicht begreifen, daß allmählig aus diesen ersten Anfängen ein künstliches System aufgebaut und verbreitet wurde, und wenn wir an die Geschichte der Entwickelung der übrigen Wissenschaften denken, so brauchen wir nur den Zusammenhang etwas weiter zu verfolgen, um einzusehen, daß auf jener Basis der Beobachtung der Natur sich der Glaube über die ganze Menschheit verbreiten und bis zum Ende des 17. Jahrhunderts andauern konnte. Die Chaldäer, Assyrer, Perser u. s. w. haben seinen Ursprung gesehen, in jenen Gegenden, von wo aus überhaupt sich die Philosophie und die Glaubensrichtungen nach Westen hin ausgebreitet haben, bis nach Amerika und darüber hinaus endlich wieder nach Asien, so daß diese Meinungen einen Rundlauf über die Erde machten. Von jenen Völkern kam die Wissenschaft zu den G r i e c h e n. Diese wußten aber nicht viel damit zu machen, sie waren mit andern Dingen beschäftigt, ihre Richtung war eine andere. Von ihnen kam jener Glaube zu den Römern und erhielt hier eine größere Bedeutung. Nicht bloß die Religion, sondern auch die Politik bemächtigte sich dieses Glaubens der Völker, er wurde ein Werkzeug in den Händen der Macht. Wie sie die Kunst benutzten, um die Meinung zu verbreiten, daß sie die Völker zu glücklichen Unternehmungen heranriefen, daß dies schon in den Sternen bestimmt sei, so wurde dieser Glaube auch im Mittelalter nicht bloß ein Werkzeug der Priester, sondern auch der Potentaten. Die Imperatoren haben sich verschieden dagegen verhalten. In Rom gab

es rechnende Astronomen oder Mathematiker und beobachtende, die eigentlichen Sterndeuter. Der eine Imperator vertheidigte sie, der andere verbannte sie. Wenn die Mathematiker eine Calamität, die über das Land kam, nicht vorausgesagt hatten, so wurden sie vertrieben, gewöhnlich aber fanden sie sich bald wieder ein; denn der Glaube, den ein Volk hat, läßt sich weder durch Befehle noch durch Gewalt irgend einer Art aus dem Menschengeschlechte verdrängen. Die Meinung der Menschen ist unzugänglich äußeren Befehlen, und so erhielt sich der Glaube und ging von Geschlecht zu Geschlecht. Während der Völkerwanderung, in jener Zeit der Barbarei, verschwand der Glaube an die Macht der Gestirne; als aber die Araber im 7. und 8. Jahrhundert Einfluß auf das Abendland gewannen, kam die Astrologie nach den Abendländern, und erlebte hier unter der Macht der Geistlichkeit in den christlichen Jahrhunderten eigentlich erst ihre rechte Blüthe, so daß wir sagen müssen, im 9. bis 16. Jahrhundert war der Glaube an die Astrologie in der ganzen Christenheit verbreitet, und zwar in einem so ungeheuren Grade, daß wenn die Astrologen ein Unglück weissagten, sich die Furcht überall hin verbreitete. So haben sie mehrmals den Untergang der Welt auf einen bestimmten Tag voraus gesagt, den Anfang des tausendjährigen Reiches verkündet, neue Sündfluthen prophezeit, so daß die ganze Christenheit in Schrecken gerieth vor diesem Tage, einzelne Gesellschaften Archen bauten, um sich in der neuen Fluth nach Möglichkeit zu retten. Natürlich hat sich die Astrologie im Laufe der Jahrhunderte mannigfaltig verändert, und in den verschiedenen Zeiten wandte man verschiedene Manöver an. So war die Astrologie auch im Mittelalter besonders darauf bedacht, das Horoskop zu stellen für große und merkwürdige Begebenheiten, für die Geburt der außerordentlichsten Menschen, namentlich haben sie sich in den verschiedensten Zeiten die größte Mühe gegeben, das Horoskop für den Messias zu stellen. Ein so ungeheures Ereigniß, wie die Geburt des Erlösers, mußte durch merkwürdige Constellationen angedeutet werden. Dazu kommt die Meldung der Schrift, daß den Magiern ein Stern voranging und über dem Hause stehen blieb, wo der Messias geboren wurde. Dies veranlaßte sie, darüber

zu speculiren. Nun waren sie aber noch nicht so weit, daß sie mit Sicherheit und Genauigkeit die Stellung der Gestirne in der Vergangenheit zu bestimmen vermochten, sie machten noch die außerordentlichsten Fehler darin, und deßwegen kamen sie häufig mit einander in Streit und Conflicte, indem sie verschiedene Horoskope stellten. Mit dem Messias wollte es gar nicht gelingen, denn man wußte weder Tag noch Stunde der Geburt; das war nicht herauszubringen, und Professor Ideler hat in seinem großen chronologischen Werke bewiesen, daß unsere ganze Zeitrechnung falsch ist, daß wir 5—6 Jahre zu wenig zählen, daß also Rom nicht 754 Jahre vor Christi Geburt gebaut wurde, sondern nur 748 Jahre. Dennoch war es eine reine Unmöglichkeit, die Zeit genau zu bestimmen, auch feierten die Christen in den ersten Jahrhunderten das Geburtsfest des Messias nicht. Erst Constantin der Große setzte den 25. Dec. als den zu feiernden Geburtstag fest, um diesem Tage durch die Erinnerung an das Saturnalienfest der Römer, das zu dieser Zeit gefeiert wurde, ein bestimmtes Relief zu geben. Ebenso haben sich die Astrologen Mühe gegeben, Luther das Horoskop zu stellen, und dabei passirte dem damaligen berühmtesten Astrologen das sonderbare Schicksal, daß ihm ein unrichtiger Tag als Luthers Geburtstag angegeben wurde, er brachte aber eine merkwürdige Constellation zusammen, eine Conjunction des Jupiter, des Mars und der Venus, eine sogenannte große Conjunction; es war nämlich die Meinung, daß, wenn mehrere Planeten an derselben Stelle des Himmels ständen (dieselbe Länge hätten), dies ein ungewöhnliches Ereigniß bedeute. Ich habe schon angegeben, daß die Potentaten sich der Sache gleichfalls bemächtigten. Alphons X., Carl XI. und Rudolph II. hatten an ihren Höfen sogenannte Hof-Astrologen. Aber nicht bloß Fürsten hatten Astrologen, sondern auch reiche und angesehene Männer unternahmen nichts, ohne dieselben um Rath zu fragen. Ein Beispiel, welches ich schon in Erinnerung brachte, ist das Albrechts von Friedland, Grafen Waldstein oder bei Schiller Wallenstein. Schiller's Drama beginnt mit einer astrologischen Untersuchung zwischen Wallenstein und seinem

Astrologen Seni, einem Italiener, den er Baptist zu nennen pflegte, und auch die letzte Scene unmittelbar vor seinem Tode enthält eine solche. Es ist sehr merkwürdig, daß selbst die bedeutendsten Männer sich vom Aberglauben ihrer Zeit nicht loslösen konnten, so erleuchtet ihr Geist sonst war. Dies zeigt z. B. Kepler, dem wir die Entdeckung der Gesetze der Planetenbewegungen verdanken. Er war noch in der Astrologie befangen, und stellte dem 22jährigen Wallenstein in Prag das Horoskop bei Tycho de Brahe. Eine Abschrift davon, mit merkwürdigen astrologischen Zeichen bedeckt, zu welcher Wallenstein einige Bemerkungen gemacht hat, befindet sich in der Bibliothek zu Dresden. Es lautet dahin, er werde nach einem viertägigen Fieber im 70. Jahre seines Lebens sterben. Er trug auch sein Leben lang ein Horoskop auf der Brust; kurz, er glaubte an die Sache. Er thut im Drama Schillers, der deßwegen astrologische Studien gemacht hat, den Ausspruch: „Die Sterne lügen nicht, das aber ist geschehen wider Sternenlauf und Schicksal" (der Verrath des Piccolomini) und fährt im Gegensatz dazu fort: „Die Kunst ist redlich, doch dies falsche Herz trägt Lug und Trug in den wahrhaft'gen Himmel", ein scheinbarer Widerspruch, denn, wenn die Sterne nicht lügen, so kann ein einzelner Mensch nicht, was sie wollen, vernichten. Aber in diesen beiden Aussprüchen liegt eine feine Andeutung; denn die Astrologen, namentlich in den späteren Jahrhunderten, wo sie wie die römischen Auguren sich von dem Wahn, den sie übten, unzweifelhaft überzeugt hatten, hatten im Laufe der Zeit ihrem Kartenhause eine Hinterthür angebaut, indem sie, wenn die Prophezeihung nicht eintraf, was freilich in der Regel der Fall war, doch nicht ihre vermeintliche Wissenschaft als Lug und Trug darstellten, sondern zuversichtlich behaupteten, namentlich in den letzten Jahrhunderten, als die Sache anfing brüchig zu werden: ja, die Sterne zeigen in Wahrheit das Schicksal der Menschen, aber das Gebet der Frommen, besonders heiliger Männer, vermag, was die Sterne verkünden, etwas zu verändern, zu paralysiren, und nachher machten sie noch einen andern Kunstgriff, indem sie behaupteten, das alles sei wahr und richtig, aber der böse Geist, den die Perser Ariman, den wir Teufel nennen, der Fürst der

Finsterniß, hätte die Macht, sich manchmal einer Seele zu bemächtigen und dadurch das ihr bestimmte Schicksal zu verändern. So waren sie nicht zu widerlegen, sie hatten immer recht. Traf die Prophezeihung ein, so war das ein Beweis für die Richtigkeit, traf sie nicht ein, so hatte ein Mensch oder ein Teufel das Ding verändert.

Die Sache ist nun in unsern Zeiten verschwunden; wir betrachten sie nur noch aus dem Gesichtspunkt der Geschichte, sie hat nur noch ein geschichtliches Interesse, gehört aber offenbar in die Geschichte der Verirrungen der Menschheit und beweist uns, daß ein System, dem irgend ein Funke von Wahrheit beiwohnt, das in seinem Ursprung aus irgend einer richtigen Anschauung entstanden ist, nach und nach so verwirrt und verkehrt werden kann, daß man nicht begreift, wie es möglich ist, daß der gesunde Menschenverstand so verblendet sein kann, das alles für Wahrheit zu halten. Wir leben in der glücklichen Zeit, wo wir an diese astrologischen Dinge nicht mehr glauben. Den ersten Todesstoß, den die Sache bekam, hat ihr Copernicus beigebracht. Die Erde ist nicht der Mittelpunkt des Weltalls, sondern nur ein Stern, der sich im Weltall fortbewegt, wie die übrigen Planeten, und daher mußte ein consequenter halbvernünftiger Mann den Schluß machen: wie Jupiter, Saturn, Mars und Venus das Schicksal des Einzelnen auf der Erde bestimmen, so müßte auch die Erde auf das Schicksal der Jupiter- und Marsbewohner influiren. Damit fing der Glaube an, sich zu verlieren. Den zweiten Todesstoß versetzte ihm Galilei, der noch gleichzeitig mit Kepler lebte, und mit dem die Wissenschaft der Physik begann, der als der eigentliche Vater der Physik anzusehen ist. Damit konnte sich der astrologische Wahn nicht mehr vertragen. Den letzten Todesstoß versetzte der vermeintlichen Kunst, dem Wahne, dem Aberglauben, dem Mysticismus, dem physischen, und damit verbunden dem religiösen und politischen, Newton, indem er die Weltkraft entdeckte, die eine Kraft, die das ganze Weltall dirigirt; und durch diese drei Männer, von denen der eine das „so ist es“, der andere das „wie“ und der dritte das „warum“ aufstellte, vor dieser Macht verschwanden

die Nachteulen, die Raben, und der Aberglaube hörte auf, die Menschen zu ängstigen; wir leiden nicht mehr unter demselben, denn ein Culturvolk erkennt nicht in den Sternen das Schicksal der einzelnen Menschen, sondern, wie der Dichter sagt: „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne.“ Die freie Selbstbestimmung ist erwacht, und von deren Hauch wird das Schicksal der Menschen decretirt. Freilich hängt unser Geschick von der Natur und von Gott ab, von den Grundanlagen und den Verhältnissen, in denen wir geboren wurden und aufwachsen, und die von dem Einzelnen unabhängig sind. Das ist das Schicksal, das aber nicht durch Jupiter bestimmt wird, sondern durch ganz andere Verhältnisse. Deßwegen sind wir von diesem Glauben abgekommen; nur noch einzelne Reste sind davon unter uns vorhanden. Die Leute fürchten sich z. B. noch vor den Kometen. In ältern Büchern werden Beschreibungen von ihnen gemacht, die schreckenerregend sind, Schlangen und Drachen aller Art sind am Himmel erschienen; aber seitdem die Menschen nicht mehr daran glauben, erscheinen sie nicht mehr. Es ist damit gerade wie mit den Gespenstern; wer sie glaubt, sieht sie — wer sie nicht glaubt, sieht sie nicht. Bei dem gemeinen Manne herrscht noch viel Aberglaube in Betreff des Mondes. Man kann die Menschen in Ansehung ihrer Ansichten über solche Dinge in drei Klassen eintheilen. Die erste bilden die genialen Menschen, welche ihrer Zeit vorausschreiten, oft ein oder mehrere Jahrhunderte, die die Wahrheit erspähen durch ihren Genius, die Menschen, die in der Regel die Märtyrer ihrer Ueberzeugung werden. So ist es gewesen, so ist es noch und so wird es bleiben; das liegt in der Natur der Dinge. Die zweite Klasse sind die schulmäßig gebildeten, an welche das Wissen der Gegenwart herangebracht wird, und die dritte sind die unwissenden, die unglücklichen, unwissenden Menschen, die von dem, was man für wahr hält, nichts erkennen. Gewöhnlich sind diese drei Klassen oder Stufen durch Jahrhunderte von einander geschieden, und wenn auch ein Glaube im Allgemeinen von den Wissenden und schulmäßig Gebildeten als Aberglaube erkannt wird, so muß man darum nicht glauben, daß diese Männer allen Aberglauben von sich gethan haben, wie Kepler beweist; noch weniger muß man

vermuthen, daß die Ueberzeugung von der Richtigkeit der Dinge in's Volk gedrungen ist. Das geht sehr langsam. So ist noch der Glaube verbreitet, daß der Mond großen Einfluß auf den Menschen habe.

Der Mond ist ein schwacher Gesell, er vermag nicht viel, er begleitet die Erde mit der Treue, wie ein Hund seinen Herrn, aber er ist nicht mächtig. Die Kraft, die von einem Körper ausgeht, besteht in seiner Anziehung, seinem Licht und der Wärme. Anziehende Kraft hat der Mond nicht viel, er bewegt zwar das Meer, erzeugt Ebbe und Fluth, das ist richtig, aber schon auf die Atmosphäre ist sein Einfluß sehr klein, es gehört eine große Feinheit dazu, um den Einfluß durch das Barometer zu bestimmen. Sein Licht ist nur $^1/_{200000}$ des Sonnenlichtes, und die feinsten Versuche Melloni's haben erst erwiesen, daß er etwas Wärme hervorbringt. Das hilft aber nichts, die Leute glauben es einmal. Wenn man sich das Haar bei abnehmendem Monde schneiden läßt, so fällt es aus und man bekommt eine Glatze; wenn man Frucht säet bei wachsendem Mondlicht, so gedeiht sie besser; wenn man Holz bei abnehmendem Monde fällt, so fault es weniger; wenn man Austern fischt bei abnehmendem Mondlicht, so sind sie klein und schmecken nicht; Krebse sind während des Neumondes magerer als während des Vollmondes, und so geht es fort; namentlich ist der Mond derjenige, der das Wetter macht. Wenn das Wetter so und so ist, so sagen die Leute: es kommt Mondwechsel, dann ändert sich das Wetter. Bei abnehmendem Monde — das ist allgemeine Meinung, besonders an den Seeküsten — sterben mehr Menschen, als bei zunehmendem, und während der Ebbe mehr, als während der Fluth. Die französische und englische Regierung haben genaue Rechnungen aus vieljährigen Listen anstellen lassen, und es hat sich Alles als nicht wahr gezeigt. Das sind die letzten Spuren jenes astrologischen Aberglaubens. Wir sind darüber hinaus, aber ich meine, eines Gedankens könne man sich dabei nicht erwehren, nämlich des Gedankens, daß auch unter uns die gebildete Klasse schon über manchen Glauben in anderer Beziehung hinaus ist, der jetzt noch an vielen Orten gelehrt wird, und daß, wenn auch in dieser Beziehung keine Unterschiede statt haben, in Betreff

anderer Glaubensartikel der Eine voraus ist und der Andere zurück bleibt, daß der Gang der Entwickelung ein langsamer aber stetiger ist, und daß die Zeiten eines solchen Aberglaubens, wie es der astrologische war, selbst wenn man sich die größte Mühe gäbe, nicht könnte zurückgeführt werden; denn die Naturforschung ist jetzt auf Wahrheit gebaut, und neben ihr kann ein solcher Wahn nicht weiter bestehen.

XXVII.

Ueber Geologie und Geognosie.

(Drei in der Polytechnischen Gesellschaft in Berlin gehaltene, stenographisch nachgeschriebene Vorträge.)

Motto: Geologie und Geognosie, inhaltschwere Worte; ich hoffe, daß kein Lehrer so ohne Weiteres über sie weg lieset.

Im Laufe des vorigen Winters habe ich Ihnen, meine geehrten Herren, die Grundlehren der Astronomie vorgetragen. Jetzt bin ich im Begriff, Ihnen eine andere Grundlehre, das Wichtigste des Wissens über die Erde und die Erdbildung vorzulegen. Jenes war das gewissefte Wissen, was wir haben, denn es ruht auf den Grundsätzen der Mathematik, in Betreff der Gewißheit, der Königin der Wissenschaften. Was jetzt folgt, ist weniger gewiß, steht weniger fest, und wir treten mehr in das Gebiet der Vermuthungen und Hypothesen. Zwar haben auch die Astronomen noch manche Hypothese, und viele Fragen sind noch unbeantwortet, aber der nicht zu beantwortenden Fragen in der Geologie und Geognosie gibt es viel mehr. Damals stiegen wir in die lichten Höhen hinauf, jetzt dringen wir in dunkle Tiefen. Ich werde nur die Grundlehren der Wissenschaften vortragen, und setze dabei voraus, daß die geehrten Anwesenden von der Sache noch nichts wissen. Ich werde dabei zunächst fragmentarisch verfahren, und wenn die Sache etwas

chaotisch vor Ihren Augen auftritt, so ist das eine Folge der Natur der Dinge. Nachher aber wird in diese Fragmente eine gewisse Ordnung kommen, indem ich versuchen werde, dieses einzelne von unten auf systematisch wieder aufzubauen. Die Kenntniß des Systems ist nie Anfang der Wissenschaften gewesen, sondern das Ende, der Schluß, und deßwegen darf ich damit nicht anfangen, obgleich dies für mich das Leichtere wäre.

Unter Geognosie versteht man die Kenntniß der Erdrinde, der sogenannten Gebirgsarten, das Lagerungsverhältniß derselben, und die Kenntniß der in ihnen befindlichen organischen Reste, der sogenannten Versteinerungen. Auf dieses Dreifache müssen wir also unsere Aufmerksamkeit richten.

Wenn wir nun fragen, wie wir zur Kenntniß dieses Erdinnern kommen, und was für Schlüsse wir daraus ziehen — denn das Letztere ist eigentlich die Hauptsache — so müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf das richten, was noch gegenwärtig unter unsern Augen an Veränderungen der Erdoberfläche beobachtet wird; denn von dem Bekannten schließt man auf das Unbekannte, vom Nahen auf das Ferne. Unsere nächste Aufgabe ist also, die Veränderungen darzulegen, welche das Menschengeschlecht beobachtet hat, und die wir noch beobachten können. Diese sind wesentlich ein Produkt der Atmosphäre, des Wassers und des innern Erdfeuers und ihrer Wechselwirkungen. Die Atmosphäre übt auf die Felsen und Gebirgsmassen der Erde einen Verwitterungsprozeß aus, die Felsen zerbröckeln, größere oder kleinere Massen fallen herab und begeben sich nach der Tiefe; die Quellen, Bäche, Flüsse, Ströme, führen diese verwitterten Theile nach der Tiefe dem Meere zu. Schlamm, Grus und Geröll lagern sich theils an den Ufern der Flüsse, theils an deren Mündungen im Meere ab, und bilden hier die sogenannten Deltas; ich erinnere an das des Nils, an das noch viel größere des Ganges, des Mississippi, des Lorenzstromes u. s. w. Der Schlamm, den die Flüsse mit sich führen, lagert sich in horizontaler Richtung ab und bildet Schichten. Zwischen diesen liegen noch mancherlei Dinge, besonders Reste von Organismen, von Pflanzen und Thieren.

Die Wirkungen des Meeres sind sehr mannigfaltig. An den

Küsten werden Theile vom Lande weggerissen, andere werden angeschwemmt, die sogenannten Dünen, wo jetzt z. B. die Fluten des Dollart und der Zuydersee wogen, da ist ehemals festes Land gewesen. Aus dem Meere erheben sich hie und da neue Inseln, ja ganze Continente oder Theile von Continenten steigen langsam allmählig höher, wie z. B. Theile von Norwegen und Schweden, was zwar nicht in einem einzelnen Jahre beobachtet werden kann, aber doch in einer langen Reihe von Jahren. Im Meere leben kleine Thiere, die sogenannten Polypen oder Korallenthiere, welche man als die Hauptarchitekten betrachten kann; sie führen Gebäude auf, gegen welche die größten Bauwerke des Menschengeschlechts, die Pyramiden, wie Maulwurfshügel erscheinen. Wenn diese die Oberfläche des Meeres noch nicht erreicht haben, werden sie den Schiffern sehr gefährlich. Kommen sie über die Oberfläche des Meeres hinauf, so werden sie von Schlamm und dergleichen bedeckt und bilden die Korallen-Inseln. Außerdem schlagen sich im Meere mancherlei Dinge, Salzmassen u. s. w. nieder.

Auf dem festen Lande, den jetzigen Continenten, nehmen wir im Allgemeinen wenig Veränderungen wahr. Dahin gehören: die Produkte der merkwürdigen kleinen Thiere, die man nur mit dem Vergrößerungsglase betrachten kann, der sogenannten Infusionsthiere. Es ist bekannt, daß unsere Stadt zum Theil auf einem Infusionslager von etwa 100′ Mächtigkeit ruht. Diese Thiere leben zum Theil noch und sind in der Regel, wie Ehrenberg nachgewiesen hat, mit einem Kieselpanzer versehen; sie vermehren sich mit so unglaublicher Geschwindigkeit, daß z. B. das Räderthierchen in ein paar Wochen Billionen von Nachkommen hat. Die Kieselpanzer kleben zusammen, und bilden nach und nach eine feste Masse; nach Ehrenberg's Angaben besteht ein einziger Kubikzoll des Biliner Schiefers, des Kreidegebirges u. s. w., aus mehreren Millionen solcher Kieselpanzer. Außerdem finden wir auf der Oberfläche des festen Landes die Torflager (mit dem Rasen-Eisenstein), die sich unter unsern Augen bilden, bis zu 50′ mächtig, bestehend aus Eriken, Mosen, Flechten und anderm Gewurzel, welches allmählig zusammenbackt, von Bitumen, Erdharz, durchdrungen wird, und langsam verkohlt.

Das sind ungefähr die Hauptveränderungen, die wir noch gegenwärtig auf dem Meere, wie auf dem Lande zu beobachten Gelegenheit haben. Die ganze Summe der dadurch gebildeten Schichten und Niederschläge nennt man das Alluvium, das Angeschwemmte. Mehrere Geognosten rechnen dazu noch, was gegenwärtig hunderte von Vulkanen bilden: Asche, Lava und dergleichen.

In dem Alluvium finden wir nun die Versteinerungen derjenigen Pflanzen und thierischen Reste, welche gegenwärtig noch auf der Erde leben, auch Skelette von Menschen; dann die Reste von solchen Thieren und Pflanzen, welche gegenwärtig noch das Dasein haben.

Ich will, weil die Versteinerungen von der äußersten Wichtigkeit sind und das höchste Interesse erregen, hier kurz angeben, was man unter Versteinerung, Petrificirung versteht. Die Dornen in den Gradirwerken der Salinen sind von einer eisenerdehaltigen, kalkartigen Masse überzogen; wenn man in heiße Quellen, z. B. in den Sprudel von Karlsbad, Blumen oder andere Dinge legt, so werden sie in wenigen Tagen von einer ähnlichen Masse überzogen. Dies sind noch nicht eigentlich Versteinerungen, sondern Uebersinterungen, Calcinirungen, aber sie machen doch den Anfang der Reihe, die ich jetzt vorführe. Thiere, Blätter, Früchte und dergleichen drücken sich in weiche Schichten, in Thonschichten u. s. w. ab; sie selbst verwittern und verwesen, werden nicht mehr gefunden, aber die Massen erhärten und diese Abdrücke nennt man Versteinerungen. Wenn in Wasser aufgelöste Kalktheile, Kieselerde oder Metallerden in die Pflanzen eindringen, z. B. in einen Baumstamm, und ihn dadurch der Verwesung entziehen, so ist das eigentlich und im engern Sinne eine Versteinerung, versteinertes Holz. Wenn weiche Massen in das Innere einer Conchylie dringen und dort verhärten und die Schale verloren geht, so ist das eine Versteinerung. Wenn endlich die Knochenreste von Thieren, besonders die Rückenwirbel, Schädel, Zähne u. s. w. in der Erde noch gefunden werden, durchdrungen von Kieselerde, oder von Kalkerde, oder metallischen Massen, z. B. Schwefelkies, so ist das eine Versteinerung. Alle diese Versteinerungen sind in Ansehung der Schlüsse über die Erdbildung von der größten Bedeutung, denn durch sie erfahren wir

nicht nur, in welcher Zeit Pflanzen und Thiere entstanden sind, was für Familien, Gattungen und Arten, sondern wir lernen durch sie auch die Reihenfolge der Pflanzen- und Thiergeschlechter kennen, erfahren, in welcher Periode sie entstanden, wann sie wieder verschwunden sind, und wie die Reihenfolge der Organisationen auf der Erde sich im Allgemeinen entwickelt hat. Deßwegen richten die Geognosten ihre besondere Aufmerksamkeit auf die Versteinerungen. Sie sind die Denkmünzen der Schöpfung, sind für die Geschichte der Erdbildung ungefähr das, was die Antiken für die Auffassung der Culturverhältnisse der Völker sind. Man kann sie daher die Antiken der Erde nennen. Merkwürdigerweise haben die Geognosten anfangs diese Versteinerungen für Naturspiele erklärt, für Launen der Erdschöpfung; aber eine nähere Betrachtung hat bald ergeben, daß sie wirkliche Reste von Thieren und Pflanzen sind.

Die Geologen theilen die ganze Zeit, welche verflossen ist während der Geschichte der Erdbildung, wesentlich in drei Perioden. Sie sprechen von einer jüngern Zeit, einem Mittelalter und einer ältern Zeit, von einer Tertiär-, einer Secundär- und einer Primärzeit. Wie lange diese Perioden gedauert haben, weiß man nicht. Deßwegen spricht man nicht von einem absoluten Alter der Erdschichten, sondern nur von einem relativen; man kann im Allgemeinen nur sagen, welches die Reihenfolge in der großen Zeitperiode der Erdbildung ist.

Die Zeit, die dem Alluvium vorangegangen ist, nennt man die Tertiärzeit; die ganze Masse der Bildungen der Tertiärzeit aber das Diluvium. Diluvium heißt bekanntlich Ueberschwemmung, Sündfluth. Aus der Betrachtung der Schichten, die sich in dieser Zeit gebildet haben, geht hervor, daß sie Produkte des Wassers sind. Es sind theils Produkte des Meeres, theils des süßen Wassers; die Bildungen der einen Art haben auf dem festen Lande mit den Bildungen der andern Art gewechselt, so daß es Zeiten gegeben hat, wo das Meer das feste Land überschwemmt hatte, und andere Zeiten, wo das Meer zurückgetreten war und süßes Wasser das Land bedeckte. Das weiß man aus den Versteinerungen. Man findet in den Schichten der Tertiärzeit theils Organismen, die nur im Meere gelebt haben können, theils solche, die ihre Ent-

stehung dem süßen Wasser verdanken. Dieser Revolutionen hat es eine unbestimmte Anzahl gegeben, die oft auf eine merkwürdige Weise mit einander gewechselt haben. Wir wohnen auf dem Diluvium. Der Sand ist ein Produkt desselben. Die Schichten, die sich in der Tertiärzeit gebildet haben, liegen mehr oder weniger horizontal, heißen also im eigentlichen Sinne des Wortes Schichten, und dies Lagerungsverhältniß beweist eben, daß sie, wie man zu sagen pflegt, neptunischen Ursprungs sind. Die einzelnen Theile dieser Massen liegen mehr oder weniger horizontal, es sind geschichtete Gesteine, Sedimentgesteine. Sie liegen aber nicht überall horizontal, sondern sind häufig gegen den Horizont geneigt, während sie sich allerdings horizontal gebildet haben müssen, da das Wasser immer nur horizontale Schichten bildet. Daraus muß geschlossen werden, daß Ursachen vorhanden gewesen sind, welche sie aus der horizontalen Lage brachten und ihnen eine geneigte, zuweilen selbst eine senkrechte Lage gaben. Wenn sie einen Winkel gegen den Horizont machen, so pflegt man zu sagen: sie schießen ein; man nennt dies das Einfallen der Schichten. Sind sie senkrecht, so sagt man, sie stehen auf dem Kopf. Außerdem spricht man vom Streichen derselben. Darunter versteht man den Winkel, den sie mit der Mittagslinie machen. Die Bergleute pflegen die Peripherie des Gesichtskreises vom Nordpunkte aus entweder in 360° zu theilen, oder auch, und das ist das Gewöhnlichere, in Stunden und sagen dann: die und die Schicht streicht z. B. in der dritten Morgenstunde, oder in der siebenten Abendstunde. Unter der Mächtigkeit einer Schicht versteht man die Entfernung der beiden parallelen Grenzflächen von einander, ihre Dicke, und unter ihrer Ausdehnung die Länge und Breite ihrer Oberfläche. Unter Gebirgsart versteht der Geognost aber nicht bloß die festen Gebilde der Erde, die Felsmassen, sondern jede aus gleichartigen Theilen bestehende Masse; also auch unser Sand ist geognostisch eine Gebirgsart.

Die wesentlichsten Gebirgsarten, die in der Tertiärzeit gebildet sind, sind: der Sand, in der südbaltischen Ebene von Holland bis nach Asien hinein. Außerdem kommen unter dem Sand und zwischen den Sandschichten: Thon, Mergel, Kalk

und Talkschichten von verschiedener Mächtigkeit vor. Diese Stoffe bilden überhaupt die Hauptbestandtheile der Erdrinde: Kieselerde, Thon, Kalk und Talk, und unter diesen sind wieder die Hauptmassen: die Kieselerde und der Kalk. Das Mancherlei, das Verschiedenartige dieser Schichten der Tertiärzeit nennen die Geognosten überhaupt die Molasse. Unter ihnen zeichnen wir als der Betrachtung werth, besonders die Tegelformation und die Formation der Braunkohle aus. Unter Formation versteht man nicht bloß ein Glied, eine einzelne Erdschicht, sondern eine Summe von Gebirgsarten, die in ihrer Construction, in ihren Lagerungsverhältnissen eine große Aehnlichkeit mit einander haben, so daß man den Schluß zieht, sie seien in derselben Zeit gebildet. In den einzelnen Gliedern derselben Formation kommen wesentlich dieselben Organismen vor. Die Tegelformation kommt z. B. in dem Wiener Becken vor — man nennt dort Tegel eine Art von gebrannten Ziegel- und Backsteinen — sie ist von einer Mächtigkeit von hundert und mehr Fuß. Fast gleich mächtig ist die Braunkohlenformation, die sich theils mehr und mehr der Erdfläche nähert, theils in tieferen Lagen liegt. Es sind bekanntlich verkohlte Bäume und andere Pflanzenarten der Tertiärzeit. Die Baumarten, aus welchen die Braunkohlenformation besteht, sind noch ähnlich denen, welche wir jetzt auf der Erdoberfläche wahrnehmen, zum Theil sind sie anderer Art; weniger sind es Laubbäume als Nadelholz. Sie liegen z. B. auf dem Westerwalde so, daß die Spitzen der Bäume alle nach derselben Weltgegend gerichtet sind, anderwärts muß man schließen, die Pflanzen seien nicht dort gewachsen, sondern durch Wasserfluthen zusammengeschwemmt, von andern Erdschichten bedeckt und allmählig durch die Erdwärme verkohlt. Torf ist die erste Stufe der Verkohlung, Braunkohlen die zweite, Steinkohle die dritte, die vollkommene Versteinerung. Diese verkohlten Baumstämme gehören schon in das Gebiet der Versteinerungen; sie sind zum Theil noch so vollkommen erhalten, daß man die Jahresringe in den einzelnen Bäumen erkennen, und darnach auf das Alter der Bäume einen Schluß machen kann. Den Braunkohlengebirgen verdanken wir noch das Harz als Ausschwitzung von Nadelhölzern, die sich in denselben befinden, welches

Gelegenheit gegeben hat zur Entdeckung der Elektricität, den Bernstein. Die übrigen Versteinerungen, die man in dem Gebiete der Tertiärzeit findet, sind den gegenwärtigen Pflanzen und Thieren sehr ähnlich. Mehrere von diesen Thierarten sind zwar verschwunden, aber eine große Unähnlichkeit zwischen ihnen und den gegenwärtigen findet nicht statt. Namentlich findet man darin Reste von Säugethieren und Vögeln, also von höher organisirten Thieren. Menschenknochen findet man darin nicht. Zwar glaubte man einmal auf Guadaloupe einen versteinerten Menschen gefunden zu haben, aber bei näherer Betrachtung haben die Geognosten gefunden, daß es ein Salamander war. Also in der Tertiärzeit existirte das Menschengeschlecht noch nicht. Die mittlere Temperatur der Erde muß damals eine ungefähr gleiche in allen Zonen gewesen sein; denn die Bäume, die wir in diesen Formationen finden, gehören zum Theil den Gegenden an, die wir tropische nennen, wo eine sehr hohe Temperatur stattfindet, Palmen, Cypressen, Lorbeerbäume und andere, welche eine hohe Temperatur erfordern, so daß wir schließen müssen, in der damaligen Zeit habe die Erde eine höhere Temperatur gehabt als gegenwärtig. Die jetzige Temperatur ist beständig. Professor Dove ist der Meinung, daß in der historischen Zeit die Temperatur der Erde auch nicht um 1/100 Grad sich verändert habe, und Laplace hat bewiesen, daß, wenn eine Erkältung der Erde in der historischen Zeit stattgefunden hätte, dadurch eine Zusammenziehung hätte stattfinden müssen, wodurch eine schnellere Axendrehung entstanden wäre, so, daß der Tag jetzt nicht mehr die Länge haben könnte, die er ursprünglich gehabt hat. Davon zeigt sich aber nicht die geringste Spur. Also muß zwischen der Tertiärzeit, dem Diluvium und dem Alluvium die Temperatur der Erde bedeutend abgenommen haben. Der Unterschied der Zonen hat damals noch nicht in dem Grade wie gegenwärtig existirt; die höheren Thiergeschlechter waren aber damals schon vorhanden, besonders eine große Menge von Raubthieren, die den Familien, welche jetzt noch existiren, sehr ähnlich sind, besonders Hyänen und Bären, die sogen. Höhlenhyäne und der Höhlenbär. Das sind damals die furchtbarsten Bestien gewesen. Man findet sie gegenwärtig in großen Massen in den Kalkhöhlen des Harzes,

des Jura, in der größten Höhle Europa's, der Adelsberger im Karsgebirge in Krain, vermischt mit den Resten pflanzenfressender Thiere, ungeheurer Hirsche, deren Geweihe eine Ausdehnung von 16—20' haben. Diese Thiere können nicht zusammen gelebt haben, sondern sind dort ohne Zweifel zusammengeschwemmt. Außerdem findet man in den Tertiärgebilden Reste von Thieren aller Art von den niedrigsten bis zu den höchsten; denn die Bedingungen, welche eine höhere Organisation zulassen, lassen auch die Existenz der niedrigen zu; umgekehrt aber gestattet eine Zeit, in der niedrigere Organisationen leben konnten, deßwegen noch nicht die Existenz der höheren Organisation. Vorzugsweise müssen wir aber unsere Aufmerksamkeit richten auf die Existenz der höher organisirten Thiere, der Säugethiere und Vögel; doch kommen Reste der Vögel schon verhältnißmäßig viel weniger vor, wie der Säugethiere, was natürlich ist, da der in der Luft lebende Vogel sich der Zerstörung leichter entzieht, und auch seine Knochen viel leichter und daher zerstörbarer sind.

In den tieferen Schichten der Tertiärzeit liegen die größeren Pflanzenfresser. Natürlich mußten den Raubthieren, die von Fleisch leben, die Pflanzenfresser vorangehen: die Mastodonten, die Mammuthe, das Dinotherium, das Missurium, das Megatherium. Das Missurium war ein pflanzenfressendes Thier von 30' Länge und 15—16' Höhe; das Megatherium eine ungeheuere Maschine, ein faulthierartiges Monstrum, das auf Bäumen gelebt hat. Was für Bäume müssen damals existirt haben, deren Zweige ein solches Thier tragen konnten! In dem Magen des Mastodon findet man ganze Baumzweige. Das Mammuth ist am Ufer der Lena in Sibirien vollständig erhalten gefunden, mit Haut und Haaren bedeckt, so daß die Hunde das Fleisch noch fraßen. Das Skelet ist in Petersburg aufgestellt. Außer diesen Thieren gab es noch die großen Landthiere, die noch jetzt existiren, oder wenigstens verwandte, wie Elephanten, Kameele, Nashorn, Flußpferde und ähnliche Thiere, die der Vernichtung in den großen Fluthen entgangen sind, und sich aus jener Zeit zu uns herübergerettet haben.

Endlich müssen wir in der Zeit des Diluviums noch von den merkwürdigen erratischen Blöcken sprechen, von den Findlingen, die

wir in der südbaltischen Ebene, in der wir wohnen, häufig in dem Sande finden. Diese Blöcke haben die Aufmerksamkeit der Geologen lange beschäftigt. Klöden hat in einer Reihe von Programmen die Sache näher untersucht und in Uebereinstimmung mit den übrigen Forschern nachgewiesen, daß sie ursprünglich nicht hierher gehören, sondern von fremd hergebracht sind; es sind meist Granitmassen, welche die größte Aehnlichkeit haben mit den Felsmassen in Norwegen, Schweden, Finnland, ja selbst in Liefland; man muß also schließen, daß sie von da herüber gekommen sind bis in unsere Ebene. Auch auf dem Jura zeigen sich ähnliche Erscheinungen, Steinmassen vom Jura und den Alpen sind herübergeschwemmt nach den übrigen Theilen der Schweiz und bis Schwaben, wo man viele dieser erratischen Blöcke, theils Basalt, theils andere Steinmassen, findet. Man weiß dies nicht anders zu erklären, als daß diese Blöcke auf Eismassen fortgeschwemmt sind. Deßwegen sprechen die Geologen von einer Eiszeit, von einer Periode, wo die Oberfläche der Erde auf eine unerklärbare Weise so erkaltet war, daß sich eine große Menge von Gletschern gebildet hat. Die Gletscher haben auf ihrer Oberfläche Stücke der Felsmassen, die auf sie herabfallen. Sie wandern, ziehen fort, sie bewegen sich manchmal in einem Jahre an 200′ weiter. So denkt man sich in den nördlichen Gebirgen Blöcke auf Gletscher hinabgefallen, bis in unsere Ebene geführt, und hier, nachdem die Gletscher geschmolzen, niedergefallen. Von Grönland lösen sich auch allmählig viele Blöcke ab, die nach der Ostküste Amerika's getrieben werden, besonders nach New-Foundland, so daß, wenn wir dort den Grund des Meeres untersuchen könnten, diese Blöcke sich gewiß in großen Massen finden würden.

Wir treten nun ein in die zweite Periode, die der Tertiärzeit vorangeht, in die sogenannte secundäre Periode, das Mittelalter der Erdbildung. Wenn ich jetzt die übrigen Schichten vorführe, die unter den Bildungen der Tertiärzeit liegen, also die ältern, denn das unten liegende ist früher entstanden, so ist die Meinung nicht die, als wenn an allen Stellen der Erde die Schichten so übereinander lägen, sondern häufig und zwar an den meisten Orten fehlen Glieder; auf diese lokalen Verhältnisse kann ich aber nicht

Rücksicht nehmen, sondern nur ein ideales Bild der Struktur der Erde geben. Wenn ich sagte, daß die Schicht, welche unter einer andern liegt, die ältere ist, so gilt das auch nur im Allgemeinen; denn Revolutionen können eine Schicht, die ursprünglich unter einer andern gelegen hat, über diese wegwälzen, so daß eine Unregelmäßigkeit in den Erdschichten entsteht. Die Hauptmassen nun, die in dieser Periode gebildet wurden, sind noch alle neptunischen Ursprungs, der Vulkanismus hat damit noch nichts zu schaffen. Es sind: die Kreideformation, der Jurakalk und die sogenannte Trias, weil der Hauptglieder dieser Formation drei sind, zu oberst der sogenannte Keuper, dann der Muschelkalk und unter diesem der bunte Sandstein. Das Kreidegebirge ist also das jüngste der secundären Zeit. Es kommt in großen mächtigen Lagern vor, bis zu mehreren hundert Fuß Mächtigkeit, z. B. auf den Inseln Moen, überhaupt auf den dänischen Inseln, auf Rügen, an den Küsten von England und Frankreich, über ganz Nordfrankreich weg. Die Kreide ist übrigens von sehr verschiedener Natur, so daß man z. B. mit der Kreide im nördlichen Frankreich nicht schreiben kann. Wie Ehrenberg nachgewiesen hat, ist sie vorzugsweise ein Product der Kieselpanzer von Infusionsthieren. Man findet in der Kreide häufig Feuerstein. Zu dieser Formation gehört auch der Quadersandstein. Die Formationen, zu welchen eine Anzahl von Gebilden gehört, werden hier immer nur nach dem Hauptgebilde benannt. In der sächsischen Schweiz und bei Adersbach in Böhmen bildet der Quadersandstein noch Pyramiden, welche Hunderte von Fußen in die Höhe ragen und zu Tage stehen, und die Reste von einem Gebirge sind, in dem das Wasser die weichern Theile weggeschwemmt und nur die festeren hat stehen lassen. Unter der Kreide liegt der Jurakalk in ungeheurer Mächtigkeit; er hat seinen Namen vom Juragebirge zwischen der Schweiz und Frankreich, geht aber über einen großen Theil der bekannten Erde. Man unterscheidet den schwarzen Jura, von den Engländern Lias genannt, den braunen Jura und den weißen Jura. Unser lithographischer Stein gehört dieser Formation an. Dann folgt also, wie schon bemerkt, die Trias und zwar zunächst der Keuper. Die Felsen

Helgolands z. B. bestehen aus Keuper. In Thüringen nennt man keupern, zusammenlesen, zusammenwürfeln; ich glaube, daß daher der Name kommt: eine Formation von verschiedenen Schichten. Unter demselben liegt der Muschelkalk, den wir auch bei Rüdersdorf haben. Dieser besteht aus einer ungeheuren Menge von Muschelschalen, welche meist so zusammengewachsen sind, daß man sie gar nicht erkennt. Unter dem Muschelkalk liegt der bunte Sandstein, und dann gehört zur Trias noch das Salzgebirge und Gipslager. Zu derselben Zeit ist das Steinsalz entstanden, zu Wielitzka, Hallein u. s. w., indem es sich aus dem Meere in langen Perioden niederschlug, und die feste Masse bildete, die wir jetzt Steinsalz nennen.

Von großem Interesse bei diesen Formationen der secundären Zeit ist die Betrachtung des damaligen Thier- und Pflanzenlebens, besonders die des Thierlebens. Die Säugethiere und Vögel, finden wir, sind verschwunden, diese sind nicht mehr, oder vielmehr noch nicht, sie gehören einer spätern Periode an. Die Bedingungen ihrer Entwickelung waren also noch nicht vorhanden. Das Resultat und Product entspricht natürlich immer den gegebenen Bedingungen, und wenn man fragt: wie sind diese Thiergeschlechter in den verschiedenen Perioden entstanden? so weiß man nur die unbestimmte Antwort zu geben: die Bedingungen zur Bildung waren vorhanden, was nichts anders heißt, als: die Wirkungen weisen auf die Ursachen hin und entsprechen denselben. Wie diese Thiergeschlechter entstanden sind, ob das Huhn zuerst war oder das Ei, ob sie abstammen von einem Paare oder wahrscheinlicher von mehreren, die sich zu gleicher Zeit gebildet haben, das weiß man nicht. Aber das weiß man, daß in damaliger Zeit Säugethiere und Vögel nicht existirten, oder vielleicht die ersten Spuren davon. An ihrer Stelle treffen wir die merkwürdigsten Bildungen der Amphibien, der weniger organisirten Wesen, der Reptilien, der Lurche (wie sie Oken nennt), der Schlangen und Eidechsen, Frösche und Kröten und die fabelhaften Riesenthiere, die man Saurier, d. h. Eidechsen, nennt. In unserm Museum befindet sich das Skelet des Hydrarchos, des Wasserfürsten, welches Koch in Nordamerika in einem Sandberg gefunden und hierher gebracht, und das unsere

Regierung für 20,000 Rthlr. gekauft hat. Die einzelnen Theile rühren zwar nicht von einem und demselben Exemplar her, sondern von verschiedenen; Koch hat aber die Wirbel so künstlich zusammengesetzt, daß selbst Joh. Müller sich getäuscht hat. Nichtsdestoweniger hat es ein Thier von derselben Größe gegeben, von 120 Fuß Länge, ein Meerdrache, der Despot und Tyrann in Neptuns Reiche. Der Ichthyosaurus hatte die Schnauze eines Delphins, den Kopf einer Eidechse, die Zähne des Krokodils, das Auge von der Größe eines ausgewachsenen Menschenkopfes, einen Bauch von 30 Fuß Länge, so daß in seinem Magen ein ganzer Ochse vollkommen Platz hatte, und einen ungeheuren Riesenschweif. Was für Verwüstungen mögen diese Vandalen der Meere unter den Fischen angerichtet haben, und was für Kämpfe gekämpft! Wenn man die Geschichte der Erde mit der des Menschengeschlechts vergleicht, also jene mittlere Zeit mit dem Mittelalter der Menschengeschlechter, so kann man sagen: die Saurier waren die alten Barone der Meere, gewappnet und gepanzert vom Kopf bis zur Schwanzspitze, jeder Zoll ein Ritter. Wie die Raubritter nicht mehr existiren, so existiren auch die Tyrannen nicht mehr; aber von beiden stellen wir in unsern Museen die Ueberreste auf und bewundern sie. Nebenbei gab es unter den damals lebenden Thieren Amphibien, die im Wasser und auf dem Lande zugleich lebten, Eidechsenarten, die in der Luft herumflogen, Thiere, welche die Eigenschaften der Fledermäuse, der Vögel und der Amphibien in sich vereinigten. Schlangenartige Thiere flogen in der Luft herum. Die vollkommeneren Thiere leben nur auf dem Lande, die unvollkommneren im Wasser, die den Uebergang bildenden im Wasser und auf dem Lande zugleich. Was das Wasser erzeugt, ist das unvollkommnere, die edleren Produkte erzeugt die Luft und das Land. Wir thun also hier einen Blick in eine Zeit, die von der Gegenwart und von der Tertiärzeit, wo die Säugethiere und Vögel lebten, vollkommen verschieden ist. Das Gesetz der Bildung ist: es gibt eine Reihenfolge in der Entwickelung, die niedern Organismen sind den höheren vorausgegangen; je weiter eine geologische Periode von der Gegenwart entfernt ist, desto unvollkommner sind die Pflanzen und die Thiere; je näher der Jetztzeit, desto vollkommner.

Gehen wir nun weiter zurück in die sogenannte Primärperiode, so findet sich zunächst unter dem bunten Sandstein — dem letzten Gliede der Sekundärperiode — der Zechstein, ein aus mehreren Gliedern von großer Mächtigkeit bestehendes Gebirge. Das merkwürdigste Glied des Zechsteins ist der Kupferschiefer; ein Schieferthon, durchdrungen von Kupfererz, welches bergmännisch gewonnen wird und eine große Menge von Abdrücken von Fischen enthält, die meist in gebogener Stellung erscheinen, woraus die Geognosten geschlossen haben, daß die Fische plötzlich gestorben sind. Man meint, daß das Wasser plötzlich von einer Kupferauflösung durchdrungen worden sei, welches die Fische getödtet habe. — Unter dem Kupferschiefer liegt das sogenannte Rothliegende und das Rothtodtliegende. Der Bergmann nennt jedes Gestein todt, welches keine Metalle enthält. Es ist ein rother Sandstein, aus dem in hiesiger Gegend die Mühlsteine gemacht werden. — Nach dem Rothliegenden finden wir das merkwürdige Gebirge, welches für die Technik von der größten Bedeutung geworden ist, das Steinkohlengebirge. Ich habe schon gesagt, daß die Geologen nicht im Stande sind zu bestimmen, wie lange es her ist, seitdem sich irgend eine der vor Entstehung des Menschengeschlechts entstandenen Formationen gebildet hat; aber sie sind einigermaßen im Stande anzugeben, wie lange eine Periode dauern mußte, um irgend ein Gebilde zu erzeugen, und das ist namentlich bei den Steinkohlen der Fall. Es gibt mehrere Momente, aus denen diese Schlüsse gezogen werden. An den Ufern des Mississippi, der ehemals eine viel bedeutendere Größe gehabt hat — wie auch andere Flüsse, z. B. der Rhein — finden sich in den Anschwemmungen zehn verschiedene Cypressenlager, so daß die Stämme der verschiedenen Lager über einander stehen, und zum Theil noch eine senkrechte Lage haben, woraus hervorgeht, daß sie noch an derselben Stelle stehen, wo sie gewachsen sind. Diese sind durch Sand- und Thonschichten von einander getrennt. Dies beweist, daß das Wasser, welches in dem großen Gebiete gewesen ist, solche Unterlagen als Schichten zurückgelassen hat. Diese Cypressenbäume haben mitunter einen Durchmesser von 10 — 12 Fuß und es dauert 4 — 5000 Jahre, ehe die Natur einen Baum von diesem Umfange

erzeugt. Eine einfache Rechnung zeigt, daß auf diese Weise 40—50,000 Jahre entstehen, die Perioden nicht mitgerechnet, während welcher die dazwischen liegenden Schichten gebildet sind. — Ein anderes Beispiel der Berechnung bietet der größte (160′ hohe) Wasserfall der Erde, der Niagara. Die Erfahrung hat gezeigt, daß der Wasserfall rückwärts geht; er bröckelt von den Felsen allmählig mehr und mehr ab, führt die Brocken in die Tiefe, und erhöht dadurch unten sein Bett; er selbst schreitet zurück. Die Untersuchung hat gezeigt, daß er nachweisbar 7 englische Meilen zurückgewichen ist. Nun beträgt die Zurückweichung in einem Jahre etwa 1/2 Elle; das macht also etwa 35,000 Jahre. Diese Perioden, gegen welche unsere 6000 Jahre schon nur einen kleinen Zeitabschnitt bilden, sind aber gegen die, welche die Geologen herausbringen, wenn sie die Perioden der Steinkohlengebirge berechnen, beinahe verschwindend. Dergleichen Berechnungen haben Liebig, Nöggerath und Bischof angestellt, in der Art, daß sie die lockere Substanz des Holzes mit der festen Masse der Steinkohlen verglichen, und berechneten, was für eine Schicht von Steinkohlen die Holzmasse eines Waldes, der etwa hundert Jahre alt wäre, würde gebildet haben. Sie fanden eine Schicht höchstens von der Dicke eines Zolls. Nun finden sich z. B. an der Saar 2—300 Steinkohlenschichten übereinander, getrennt durch Kohlenkalk, Kohlensandstein und Schieferthon. Je nachdem ein Geologe die eine oder andere Schicht zu Grunde legt, bringt er eine andere Zeitperiode heraus. So spricht z. B. Bischof von 1—2 Millionen Jahre, die es gedauert haben muß, um die Steinkohlen zu erzeugen. Liebig bringt 9 Millionen, Nöggerath 20—21 Millionen Jahre heraus. Die Erde ist also schon sehr alt. Die vegetabilischen Produkte, welche die Steinkohlen erzeugt haben, sind vorzugsweise Farn (in unseren Wäldern finden wir bekanntlich noch kleine Farnarten, in den Tropengegenden aber noch baumartige Farn), dann baumartige Schachtelhalme, Bärlappgewächse, Sigillarien und Zapfenbäume: Pflanzen, welche gegenwärtig sämmtlich von der Erde verschwunden sind, mit Ausnahme der genannten Farn.

Unter den Steinkohlen finden wir ein mächtiges Gebirge, die Grauwacke. Man unterscheidet eine ältere, eine mittlere und

eine jüngere Grauwacke und spricht hierbei von verschiedenen Systemen: dem cambrischen, devonischen, silurischen, worauf ich jedoch nicht weiter eingehe. Diese Grauwacke ist das letzte, tiefste der geschichteten Gebirge. Sie kommt in großen Lagern von 500—1000 Fuß Mächtigkeit vor, und unser Harz z. B. ruht auf der Grauwacke. In ihr finden wir die ersten Spuren von Organismen, von Pflanzen und Thieren und zwar der unvollkommensten Art, und mit ihr verschwinden die Organismen auf der Erde, so daß wir mit Sicherheit sagen können: in der Periode, wo sich die Grauwacke aus dem Wasser niederschlug, sind die Anfänge des Thier- und Pflanzen-Lebens auf der Erde entstanden.

Nun sind wir zu Ende mit den sogenannten geschichteten Gebirgen. Die Grauwacke sind aber noch nicht das unterste Gebirge, sondern sie selbst liegt auf dem sogenannten krystallinischen Schiefergebirge. Man unterscheidet nämlich vorzugsweise drei Arten von Gebirgsformationen: die geschichteten, die geschieferten und die massigen. Bisher haben wir immer bloß von geschichteten Gebirgen gesprochen. Diese liegen auf den sogenannten geschieferten, den krystallinischen Schiefern, die man auch metamorphische oder metamorphosirte Gebirgsarten nennt, weil sie nicht ein reines Produkt des Wassers, auch nicht des Feuers, sondern ein Produkt der gemeinschaftlichen Wirkung des Feuers und des Wassers sind; ohne Zweifel sind sie, weil sie mehr oder weniger krystallinisch sind, plutonischen Ursprungs, aber zugleich hat das Wasser bei der Bildung mitgewirkt, deßwegen heißen sie metamorphosirt, und da sie zwischen den plutonischen und neptunischen Gebirgsarten den Uebergang bilden, d. h. an den Eigenschaften beider theilnehmen: Uebergangsgebirge. (Von einigen Geognosten wird auch schon die Grauwacke zu den Uebergangsgebirgen gerechnet.) Die wichtigsten Glieder sind der Glimmerschiefer, der Thonschiefer und der Gneus. In diesen Gebirgen ist keine Spur mehr von Pflanzen- und Thierleben, entweder weil diese Produkte, wenn sie damals entstanden, sich nicht zu erhalten vermochten, oder, was wahrscheinlicher ist, weil sie damals noch nicht existirten. Man hat diese Gebirge auch die Grundgebirge genannt; doch hat man gegenwärtig diesen

Namen aufgegeben, weil man nicht gewiß ist, daß sie die Produkte der ersten Bildung sind; denn, wenn wir weiter und tiefer in die Erde eindringen, so kommen wir auf sogenannte massige Bildungen, die rein plutonischen Ursprungs sind, Bildungen des innern Erdfeuers, von denen das vorzüglichste und bedeutendste der bekannte Granit ist, dann der Syenit, der Porphyr und der mit ihm verwandte Melaphyr. Der Granit besteht aus Quarz, Feldspat und Glimmer. Wenn der Quarz verschwindet und Hornblende an seine Stelle tritt, so haben wir ein grünlich-graues Gestein: den Syenit, nach Syene in Aegypten benannt; und wenn der Glimmer verschwindet und mehr der Feldspat vorwaltet, so hat man den Porphyr, meist roth; den schönsten bekommen wir aus Aegypten. Es sind häufig einzelne weiße Punkte eingesprengt. Den Granit nannte man noch zu Werner's Zeit das Urgebirge, weil man der Meinung war, daß der Granit sich zuerst gebildet habe. Diese Meinung ist jetzt aufgegeben, und man vermeidet daher diesen Ausdruck. Er ist ein plutonisches Produkt, ein Produkt des innern Erdfeuers und von dem Erdfeuer in die Höhe gehoben, hat sich in die Spalten der Erde eingedrängt und dabei zum Theil über die übrigen weggelagert, so daß er theils den tiefsten Grund sämmtlicher Gebirge bildet (denn unter ihn ist noch Niemand gekommen), theils sich erhebt und Gebirge bildet, z. B. die Alpen vom Mont Blanc bis in die Türkei hinein. Man unterscheidet einen ältern, mittlern und jüngern Granit, und kann sich an vielen Stellen überzeugen, daß der jüngere häufig den ältern durchdrungen hat. Wo man in unseren Trottoirplatten einen weißen Streifen sieht in der übrigen, meist mehr gelblichen Masse, da ist das ein jüngerer, der durch den älteren durchgedrungen ist. In Schottland unterscheidet man drei Arten, die sich gegenseitig durchdrungen haben und unregelmäßige Bildungen zeigen. Dies sind also Produkte des innern Erdfeuers. Nicht bloß die artesischen Brunnen, sondern auch die Beobachtungen in den Bergwerken haben gezeigt, daß mit der Tiefe die Wärme zunimmt (auf etwa 120 Fuß um 1° C.) Es ist wahrscheinlich, daß dies so fortgeht, doch weiß man es nicht gewiß; denn die Tiefe der tiefsten Bergwerke, z. B. der Steinkohlengruben, beträgt nicht mehr als 3—4000 Fuß — und was

will das gegen den Erdhalbmesser bedeuten? — Nach jener Annahme kann man leicht berechnen, wie tief man dringen muß, damit nicht bloß alle Metalle, sondern auch alle bekannten Steinmassen sich in geschmolzenem Zustande befinden. Nach den angestellten Berechnungen wird diese Stufe erreicht in einer Tiefe von 5 bis höchstens 10 Meilen. Dort muß das gesammte Innere der Erde in einem feuerflüssigen Zustande sich befinden. Deßwegen spricht man mit Recht von einem innern Erdfeuer. Dies wird auch bewiesen durch die noch vielfach auf der Erde brennenden Vulkane. Die vulkanischen Produkte sind ebenso Feuerbildungen wie die plutonischen. Man muß sie aber doch von einander unterscheiden; beides sind Feuerbildungen, die plutonischen Produkte sind aber nicht durch Auswurfskrater, wie die vulkanischen, sondern unmittelbar aus der Erde aufgestiegen. Die vulkanischen aber werden durch Vulkane ausgeworfen, der Art, daß sie sich über die übrigen Schichten weglagern, zum Theil noch unter unsern Augen. Der Basalt ist ein vulkanisches Produkt, der in mächtigen Säulen ansteht, theils unter anderen Schichten, theils zu Tage hervorkommend. Die merkwürdigste Bildung ist auf der Insel Staffa; ein schwarzes Gestein mit Magneteisenstein und Olivin, in fünf- oder sechsseitige Säulen gespalten, nicht durch Krystallisation, sondern durch die Erkaltung der Massen. Etwas Aehnliches ist wahrzunehmen an dem Schlemmkasten jedes Töpfers, wenn die Massen sich niedersetzen und beim Trocknen in Stücke bersten.

Nachdem ich nun die verschiedenen Gesteins- und Gebirgsarten vorgeführt habe, vom Alluvium bis zum Granit, werde ich, ehe wir weiter gehen, noch einige Bemerkungen über die Fauna und Flora in dieser Reihenfolge von Schichten machen, und zu dem Ende erinnern an die Stufenleiter der Pflanzen und Thiere auf der Erde. Die zuerst entstandenen und unvollkommensten Pflanzen sind Wasserpflanzen: der sogenannte Tang, die Algen, welche sich auch heutzutage noch überall bilden, wo Feuchtigkeit vorhanden ist, z. B. an unsern Brunnenröhren, an den Schiffen, den Schiffbrücken u. s. w. Da findet man langgestreckte Fäden, das sind Algen. Als Columbus nach Amerika schiffte, wurde er durch die Algen, welche das Meer bedeckten, sehr erschreckt, denn sie

erschwerten die Schifffahrt. Hier waren Algen von 1000—1400 Fuß Länge zu sehen. Das ist das erste Produkt der Organisation; es sind einfache Zellenpflanzen. An sie reihen sich Luftpflanzen: die Flechten, die wir auf Baumrinden und Felsen finden. Neben ihnen stehen die Pilze, Schwämme und der Schimmel: Fäulnißpflanzen, welche überall entstehen, wo thierische oder Pflanzenprodukte anfangen zu faulen. Von höherer Organisation sind die Farn, die Schachtelhalme, die Bärlapppflanzen. Linné nannte die ersteren Kryptogamen, d. h. solche, die im Verborgenen blühen. Ueber die zuletzt genannten erheben sich nun die Pflanzen mit sichtbaren, vollkommenen Blüthen, deren Hauptheile die Staubfäden und die Pistille, Kelch und Blumenkrone sind. Die beiden letzteren können aber auch fehlen. Die Botaniker theilen sie in Monokotyledonen und Dikotyledonen: ein- und zweisamenlappige. Ein Beispiel der einsamenlappigen ist z. B. der Roggen; ein Beispiel der zweisamenlappigen die Bohne. Der Same nämlich zerspaltet sich da in zwei Theile und zwischen diesen beiden Theilen zeigt sich ein vorgebildeter Keim, was bei den Monokotyledonen nicht der Fall ist. Die Dikotyledonen hält man für die vollkommneren. Beide Arten unterscheiden sich noch dadurch von einander, daß die Monokotyledonen parallel gerippte Blätter haben, während die Dikotyledonen netzartige Blätter haben, wie jeder Anfänger der Botanik weiß. Fragen wir, welches die Reihenfolge der Entstehung ist, so ist es dieselbe: die unvollkommensten sind zuerst entstanden, dann haben sich die übrigen daran gereiht.

Eine ähnliche Reihenfolge bildet die Thierwelt, und hier ist dies noch viel mehr ausgesprochen; denn welches Thier das vollkommnere ist, kann man viel eher sagen, als welche Pflanze die vollkommnere ist. Den Anfang machen die sogenannten Bauchthiere, die Weichthiere, welche fast nichts sind als ein Bauch. Daran reihen sich die Molusken, Conchylien, Schnecken und Muscheln, die Polypen, namentlich die Korallen, dann kommen die sogenannten Gliederthiere, Thiere mit ausgeprägten Gliedern: die Insekten, wie Käfer, Schmetterlinge, Fliegen, Libellen, die Krebse, die Spinnen u. s. w. Ueber ihnen stehen die vollkommneren Thiere, zunächst die Amphibien, welche auf dem Lande und im Wasser leben;

dann die höchst potenzirten Thiere: die Vögel und die Säugethiere, und den Schluß der Reihe macht der Mensch. In der Reihenfolge sind sie auch auf der Erde entstanden. Wir entdecken also sowohl in den Floren als in den Faunen einen beständigen Fortschritt vom Unvollkommneren zum Vollkommneren, bis zum gegenwärtigen Zustande. Dasselbe ist in der Menschengeschichte der Fall. Das Menschengeschlecht schreitet von unvollkommneren Zuständen zu immer höheren hinauf.

Ich will nun noch andeuten, auf welche Weise man sich in den verschiedenen Perioden die Bildung der Gebirge denkt, nach der Entdeckung des großen Geologen Elie de Beaumont. Welches ist das ältere, welches das jüngere Gebirge? Die älteren Gebirge erheben sich oft über die übrigen Schichten, so daß wir daraus allein keinen Schluß machen können auf ihr Alter. Es ist merkwürdig, daß der einfache Gedanke, welcher diesen Forscher leitete, nicht schon früher aufgefunden ist. Wenn man die Schichten in eine Anzahl von Ordnungen bringt, z. B. in 12 Ordnungen, so ist die erste früher entstanden als die zweite, in der oben angedeuteten Reihenfolge. Wenn also ein Gebirge entsteht, und zwar durch Hebung, durch eine Kraft vom Innern der Erde aus, so kann man aus der Zahl der Ordnungen, die an den Seitenwänden des Gebirges liegen, an der Abdachung schließen, welche Schichten schon vorher waren, ehe das Gebirge entstand. Wenn also z. B. an dem Abhange eines Gebirges, das unläugbar aufgestiegen ist, sich 6 Ordnungen über einander befinden, so ist das Gebirge entstanden nach der Bildung der sechsten Ordnung und nicht früher. Dieser einfache Gedanke hat Elie de Beaumont geleitet und ihm möglich gemacht, die Perioden zu bestimmen, in welchen die verschiedenen Gebirgen entstanden sind. Es ist deßwegen nicht gesagt, daß ein Gebirge, welches in die jüngste Periode fällt, alle die ideal auf einander liegenden Schichten an seinen Seitenwänden enthält, denn es können viele Schichten fehlen; wenn aber an den Seitenwänden die letzte Ordnung sich findet, so ist das Gebirge aus der jüngsten Periode, wenn auch die vorhergehenden fehlen. So ist z. B. das älteste der deutschen Gebirge der Hunsrück; er ist ein Produkt der ersten Hebung. Die ganze Theorie heißt

nämlich die Hebungstheorie; zu derselben bekennen sich gegenwärtig sämmtliche Geognosten und Geologen. Zur Zeit Werner's glaubte man, daß alle diese Gebirge durch Niederschlag aus dem Wasser entstanden sind; diese Theorie ist aber jetzt ganz aufgegeben; sämmtliche Gebirge zwischen Basel und dem an Versteinerungen reichen Becken des goldenen Mainz, die Vogesen mit dem Donnersberg auf der einen, und der Schwarz- und Odenwald auf der andern Seite, sind ein Produkt der fünften Hebung; der Thüringerwald ein Produkt der sechsten Hebung; die Pyrenäen ein Produkt der neunten Hebung, und das Alpengebirge, welches man früher für das älteste hielt, ein Produkt der zwölften und letzten Hebung, das jüngste von allen diesen Gebirgen. —

Wir haben bisher nun gesehen, wie die einzelnen Schichten von oben nach unten folgen, wir haben also das Gebäude eigentlich abgetragen, vom Dache angefangen, und sind zum Fundamente niedergestiegen. Jetzt bleibt uns nur noch übrig, die umgekehrte Ordnung eintreten zu lassen, mit dem Fundamente anzufangen und von da aus das Gebäude wieder von Neuem aufzuführen. Der Anfang aber liegt nicht in der Erde, sondern im Weltall. Die Frage: wie ist die Erde entstanden? weist auf eine weitere Frage hin: wie ist die Welt entstanden, der Kosmos, von dem die Erde ein Glied ist? — Wir begeben uns in diesem Augenblicke in das Gebiet der sogenannten Kosmologie und Geologie, indem hier die Rede ist von der Art der Entstehung der Welt, resp. der Erde. In dieser Beziehung gibt es einen dreifachen Standpunkt, den man einnehmen kann: den theologischen, den naturphilosophischen und den naturwissenschaftlichen.

Auf dem theologischen Standpunkte erklingt die Antwort auf jene Frage, daß die Welt aus Nichts entstanden sei. Das ist aber eigentlich nicht eine Beantwortung der Frage, sondern eine Ausweichung derselben. Es ist dem Menschenverstande schlechthin unbegreiflich, wie aus einem Etwas ein Nichts entstehen könne. Das Letztere scheint zwar dem Menschenverstande näher zu liegen, weil auf dem gewöhnlichen Standpunkte der Anschauung manche Dinge, die existiren, zu verschwinden oder sich in Nichts aufzulösen scheinen;

allein bei näherer Kenntniß der Sache sieht man ein, daß weder das Eine noch das Andere dem Menschen verständlich gemacht werden kann. Auf diesem Standpunkte steht die Naturforschung nicht, auch nicht auf dem sogenannten naturphilosophischen. Die speculativen deutschen Naturphilosophen haben den kühnen Versuch gemacht, das Dasein und die Entstehung der Welt durch reines apriorisches Denken zu erklären. Diese Männer, wie Hegel, Schelling, Oken, Nees v. Esenbeck, Steffens u. A., haben, wie das jetzt Jedermann bekannt ist, mit ihren Systemen fiasco gemacht. Ihre ganze Deduction war eigentlich eine Täuschung; sie wußten, was bei dem Denken herauskommen mußte, weil sie die Erfahrung kannten; und deßwegen konnte man sich nicht darüber wundern, daß sie im Laufe ihrer Speculationen endlich bei der wirklichen Welt ankamen. Aber das Reale kann man durch reines Denken nicht auffinden. Deßwegen hält man diese Versuche gegenwärtig für die Versuche der Träumerei, oder, wie ein großer Mann gesagt hat, der tollgewordenen Vernunft. Hegel ist in dieser Beziehung einmal ein sehr böser Streich passirt. Im Jahre 1800 gab er in Jena eine Abhandlung heraus, in der er aus apriorischen Gründen zu beweisen suchte, daß es nicht mehr und nicht weniger als 7 Planeten geben könne. (Der Uranus war damals schon entdeckt.) Unmittelbar nachher verkündeten die Zeitungen, daß einem der praktischen Naturforscher, welcher die Naturphilosophen immer mit einer Art von Verachtung angesehen habe, gelungen wäre, einen Planeten zu entdecken, die Ceres, in der ersten Nacht des neuen Jahrhunderts. Damit war jener Beweis von der Nothwendigkeit von nur 7 Planeten vollständig widerlegt. Sie wissen, daß seit jener Zeit die Zahl der Planeten schon über 40 gestiegen ist. Nicht viel besser ging es einmal dem bekannten Naturphilosophen und Mystiker Görres. Er wurde im Jahre 1809 (?) mit einer Emission von Coblenz nach Paris gesandt. Bei der Vorstellung der Deputation fiel dem Kaiser der wunderbar gestaltete Mann mit dem flammenden Haare auf; er ließ sich mit ihm in ein Gespräch ein und erfuhr, daß er sich auf die deutsche Naturphilosophie gelegt habe. Das reizte die Neugierde des Kaisers; er forderte ihn daher auf, an einem der folgenden

Abende einen kurzen Abriß der neuen Wissenschaften vorzutragen. Görres wußte, daß der Kaiser, wie die Franzosen überhaupt, die Anschauung liebte; er hatte deßhalb eine Tabelle angefertigt, welche die Ueberschrift trug: „L'Absolu". Er fing an zu dociren. Anfangs hörte der Kaiser mit Aufmerksamkeit zu; aber nachdem noch nicht 10 Minuten verflossen waren, ergriff er eine Bleifeder, trat hastig an die Tafel, wo das Tableau aufgehängt war, und machte einen Strich hindurch, indem er sagte: tout cela n'est rien, und den deutschen idealistischen Träumer nach Hause schickte.

Suchen wir nun jene Frage, die ich zu Anfang aufstellte, naturwissenschaftlich zu beantworten, nach dem Vorgange der größten Naturforscher: Laplace, Leverrier, Arago, Humboldt u. A. Wo finden wir den Anfang der Welt? Mit dieser Frage beginnt A. v. Humboldt seinen Kosmos. Er weist uns hin auf die wunderbare Erscheinung in dem Weltall, die man Nebelflecke nennt, in welche Kategorie ohne Zweifel auch die Kometen gehören, indem wir sie als sich bildende Weltkörper zu betrachten haben. Einige Nebelflecke, wie z. B. im Orion, kann man mit bloßen Augen sehen. Die Naturforscher haben derselben eine solche Menge entdeckt, daß sich gegenwärtig die Zahl schon auf 6 und mehrere Tausende beläuft. Die Capwolke am südlichen Himmel ist ein heller, nebelartig schwimmender Fleck von der Größe von etwa 12 Quadratmeilen. Wenn man auf die Stelle, die man mit bloßen Augen sehen kann, ein Fernrohr richtet, so löst sich dieser Nebel theils in wirkliche Sterne auf, theils bleiben gegen 300 Nebelflecke im Fernrohr sichtbar, die sich nicht in Sterne auflösen. Also die Nebelflecke sind zum Theil auflöslich in Sterne, so daß durch die Combination des Lichtes aus unermeßlicher Ferne das Licht zu einem Schimmer vereinigt, zum Theil ist dies nicht der Fall. Das ist Urmaterie, Urstoff. Seit der Zeit Herschel's, der mit seinem Riesenteleskop besonders diese Beobachtungen gemacht hat, hat man bereits in diesen Nebelmassen Veränderungen, Bewegungen wahrgenommen, weßwegen man mit Wahrscheinlichkeit sagen kann: das sind Krystallisationsprocesse, in der Entstehung begriffene Welten. Denken wir uns nun in dem Raume, in dem sich unser Sonnensystem befindet, eine solche nebelartige Masse, welche, wie jeder

Körper, jeder Zusammenhang von Materie, die nicht weiter gestört wird, eine kugelförmige Gestalt annehmen mußte. Wir sind hier natürlich überall auf dem Gebiete der Hypothesen; mathematisch gewiß ist das nicht, was ich sage, sondern nur wahrscheinlich, und so müssen wir gleich noch eine neue Hypothese hinzufügen zu der Annahme nebelförmiger Massen, nämlich, daß diese Masse eine Axendrehung habe, rotire. — Wie eine solche Axendrehung entstanden ist, darüber läßt sich mit vollkommener Gewißheit nichts sagen. Aber alle Weltkörper, die wir bis jetzt genau kennen, rotiren, und daher können wir annehmen, daß jene nebelartigen Massen von Anfang an eine Rotation um eine Axe hatten, so daß sich auch sogleich ein Aequator bildete, indem die Masse in der Gegend des Aequators eine größere Schwungkraft, eine schnellere Drehungsbewegung annehmen mußte. Wenn wir nun voraussetzen, daß der Umfang oder die Ausdehnung dieser Masse weit über den Neptun hinausgeht, — denn die Kometen gehören auch dazu — so mußten die Theile, die sich an der Peripherie befanden, eine außerordentliche Drehgeschwindigkeit annehmen, es entstand der Conflict zwischen der sogenannten Centrifugalkraft und der Schwerkraft, und es ist wahrscheinlich, daß die entfernteren Massen durch die Fliehkraft von dem Centrum der Kugel sich entfernten bis zu einer Weite, wo Centrifugalkraft und Centripetalkraft im Gleichgewicht standen. Was mußte sich bilden? Eine ringförmige Masse um den Aequator herum. In der ganzen Masse war die Schwerkraft, die Anziehungskraft, nicht etwa so, daß man meint, diese anziehende Kraft wäre zur Materie hinzugekommen, sondern sie war in der Materie und mit der Materie; wir kennen keine Kraft ohne Materie und keine Materie ohne Kraft. Die einzelnen Massen, besonders die schwereren — denn ungleichartig können wir sie uns denken — verdichteten sich allmählig, im Laufe wer weiß welcher Zeit, und vereinigten sich zu einem Balle, einem Globus. So entstand die Erde; in der Entfernung von 21 Millionen Meilen von dem Centralpunkt gruppirten sich die Massen zusammen, und der Embryo, Tellus oder Erde genannt, war geboren in der großen Weltperiode von der Entstehung der nebelartigen Massen bis zum Dasein eines selbstständigen Körpers. Die Erde bestand, gleich dem

Centralkörper, der Sonne, zunächst aus einer chaotischen nebelartigen Urmaterie mit der anziehenden Kraft, welche veranlaßte, daß die einzelnen Stoffe nach dem Centrum hinströmten, um eine Axe rotirend. Und nun beginnt dasselbe Spiel im Kleinen wieder, was ich oben in einzelnen Zügen im Großen schilderte. Auch hier konnten sich in der Aequatorgegend Massen entfernen, und so allmählig einen neuen Ball bilden, den Mond. Jetzt aber betrachten wir nur die Erde für sich. Wenn sich Massen verdichten, wenn Körper aus einem flüssigeren Zustande in einen festeren übergehen, so wird Wärme frei, es entsteht eine höhere Temperatur; die Massen sind nun feurig-flüssig, und es findet ein fortwährendes Ausströmen von Wärme statt in den kalten Weltenraum hinein, dessen Temperatur die Physiker auf — 40 bis 80° annehmen, durch Aeonen von Jahren, bis allmählig die Temperatur so gesunken war, daß sich die Oberfläche der Erde zu einer festen Schale oder Kruste verdichtete, unter der das Erdfeuer brodelt und zischt, und umgeben von einer dunstartigen schweren Materie. Das sogenannte Schiefergestein war entstanden: das krystallisirte Schiefergestein, der Glimmerschiefer, Thonschiefer, Gneus, in der zweiten großen Weltperiode, von dem Dasein eines selbstständigen Körpers bis zu der Gestalt und Existenz eines festen Globus.

Jetzt brauche ich Sie nur aufzufordern, dasjenige wieder rückwärts zu construiren, was wir bereits vor unsern Augen haben vorübergehen lassen. Auf der festen Rinde lagern sich nun allmählig die übrigen Massen ab. Die Temperatur der Erde sank immer mehr und mehr durch die fortgesetzte Ausstrahlung; in der Atmosphäre waren noch viele Massen, die wir jetzt als feste finden, aufgelöst, sie schlugen sich allmählig nieder, das Wasser entstand, drang durch Spalten in das Innere der Erde, wurde in Dampf verwandelt; es entstehen Explosionen, Eruptionen, Katastrophen der mannigfaltigsten Art. Auf dem krystallisirten Schiefergestein lagerten sich durch das Meer, das damals die ganze Erde bedeckte, allmählig die übrigen Massen ab. Wir treten ein in die sogenannte Primärzeit der drei Weltalter, welche wir jetzt wieder in einzelne Unterabtheilungen theilen. Wir finden hier die ältere, mittlere und jüngere Grauwacke und den Anfang der Organismen, der

unvollkommensten bereits früher geschilderten Thier- und Pflanzenformen; die ersten Spuren von Wasserthieren und Wasserpflanzen, deren petrificirte Reste wir noch gegenwärtig vorfinden. In dieser Zeit mußte die Erde zum Theil trocken gewesen sein; das Meer hatte sich vom Lande zurückgezogen und die jetzigen Continente waren zu betrachten als ein großes Inselmeer, aus dem die einzelnen Bergkuppen hervorragten. Das Meer hat sich abwechselnd zurückgezogen und ist dann wieder gestiegen — warum? das wissen wir nicht. Die trockne Erde hat sich dann mit einer Vegetation bedeckt, von einem Umfange, von dem wir kaum noch eine Vorstellung haben. Es bildete sich das Steinkohlengebirge aus den Pflanzen, die ich früher genannt habe, welche durch das innere Erdfeuer verkohlten. Jahrtausende lang dauerte die Vegetation, das Meer bedeckte sie von Neuem; der Kohlenkalk, Kohlenthon und Schieferthon lagerten sich über diese Schichten. Diese Kalk- und Thonarten sind immer mit den Steinkohlenschichten verbunden, deßwegen nennt der Bergmann sie Leitmuscheln. Jede Schicht, jede Formation hat ihr eigenthümlich angehörige Arten von Pflanzen und Thieren, so daß man, wenn man eine dieser Arten entdeckt, daraus auf eine specielle Formation schließen kann, und weil das Meiste Muscheln sind, so nennt man überhaupt ein solches Produkt, eine Versteinerung u. s. w., eine Leitmuschel. Auf der Steinkohlenformation finden wir dann das Kupferschiefergebirge mit einer unendlichen Menge von Fischabdrücken. In der damaligen Zeit hatten die Fische das Regiment auf der Erde; es sind aber Arten, von denen gegenwärtig keine mehr existirt. Wenn wir weiter aufsteigen, so finden wir den Zechstein. Nach dessen Bildung hat die Erde eine andere Gestalt angenommen, aus Ursachen, die noch nicht weiter erforscht sind.

Die Primärzeit ist um; die Gebilde, die darnach entstanden sind, sind anderer Art, deßwegen haben die Geologen hier einen Abschnitt gemacht. Wir treten in die Secundärzeit ein: alles Schichten, die unter dem Wasser gebildet sind. Während der Zeit aber müssen wir immer wieder auffassen, was im Innern der Erde vorging. Die massigen Gebirgen bildeten sich, der Granit und seine Verwandten drangen in flüssiger Gestalt durch die Spalten,

die sich durch Abkühlung gebildet hatten, hinauf, füllten die Spalten und lagerten sich über die Schichten, so daß wir also immer einen mehrfachen Proceß haben: einen an der Oberfläche, und einen von Innen heraus. In der Urzeit brannten auf der Erde Tausende von Vulkanen; allein in der Eifel nicht weniger als 50. Die Krater kann man jetzt noch sehen, sie sind meist mit Wasser gefüllt, man nennt sie Maare, und wenn man z. B. auf dem Wege von Coblenz nach Trier seitwärts in das Thal von Bertrich einlenkt, so kommt man durch einen Krater, der zur Hälfte eingestürzt ist; die andere Hälfte steht noch deutlich vor den Augen des Wanderers da. Während der Zeit hat das Meer die Schichten fort und fort gebildet, den bunten Sandstein, den Muschelkalk, den Keuper, das Salzgebirge, welches nur durch eine schnelle Verdunstung des Meeres oder eines Theiles des Meeres entstanden sein kann, wie z. B. bei Wieliczka, wo das Salzgebirge viele Quadratmeilen bedeckt.

Während der Zeit entstanden auch auf der Erde einzelne Süßwasserbildungen, wie die Becken von London, Paris, Mainz, Wien, welche eine unendliche Menge von Süßwassermuscheln enthalten, abwechselnd mit Resten von Meeresthieren. Ein solcher See hat auch die goldene Aue bedeckt, ferner das Rheinthal von Bingen bis Basel; man findet an der Grenze dieses Thales an den Gebirgen deutlich die Spuren der Wellen. So ist Thüringen der Grund eines Sees gewesen; man kann auch nachweisen, wo dieser durchgebrochen ist. So finden wir eine ungeheure Menge verschiedener Erscheinungen, die mit einander abwechseln, in jeder Schicht eine andere Animalisation und Vegetation. Auf die Trias folgt das Jurakalkgebirge von ungeheurem Umfange, dann die Produkte der Kreidezeit mit den wunderbaren Eidechsen oder Sauriern. Es müßte interessant sein, wenn es möglich wäre, die Natur zu belauschen, wie sie es anfing, aus der Materie ein Thier dieser Art zu bilden, oder auch nur ein Ei oder einen Pflanzenkern, durch die generatio aequivoca oder originaria, die man annehmen muß, denn alles hat einen Anfang gehabt; allein diese Erscheinung ist noch von keinem Physiologen oder Chemiker nur im Entferntesten aufgeklärt, und es ist kaum wahrscheinlich, daß die

Menschen jemals hinter das Geheimniß kommen. Gegenwärtig bildet sich nicht mehr, wie die Naturforscher annehmen, aus der Urmaterie ein neues Thier oder eine neue Pflanze. Wir können das zwar nicht bestimmt wissen, aber es ist wahrscheinlich; es ist damit ungefähr so, wie auf einer gewissen Culturstufe mit der Sprache. Wir bilden gegenwärtig nur aus den vorhandenen Wurzeln neue deutsche Wörter, aber nicht mehr neue Wurzeln. — Die Herrschaft der Welt ging von den Fischen zu den Sauriern über; eine neue Weltperiode begann, denn die nun folgenden Schichten, alle durch Wasser gebildet, sind wiederum ganz anderer Art, weßhalb die Geologen hier wieder einen Abschnitt machen und die nun folgende Zeit die Tertiärzeit nennen. Wir nähern uns dem gegenwärtigen Zustande. In der Primärzeit, wo das Steinkohlengebirge entstand, herrschte auf der ganzen Erde dieselbe hohe Temperatur, die Erde war ein Treibhaus von Innen; die Sonne konnte durch die dichte Atmosphäre der Erde nicht sehr erwärmen; vielleicht war sie selbst noch nicht fertig, und wir finden daher über die ganze Erde dieselben Thiere und Pflanzen. Die Temperatur nahm nach und nach ab, Thiere, die vom Sauerstoff der Luft leben, waren schon entstanden in den Reptilien, den Sauriern, die aber noch zum Theil im Wasser, zum Theil auf dem Lande lebten. Jetzt trat die Periode ein, wo die Bedingungen der luftathmenden Thiere erst vollkommen eintraten, wo die Masse der Kohlensäure, welche bis dahin in der Atmosphäre muthmaßlich vorhanden gewesen, durch den Kalk und andere Processe absorbirt war. Es entstanden die Säugethiere und die Vögel, und auf dem festen Lande regierten die sogenannten Dickhäuter, die großen Pflanzenfresser. Deren Herrschaft wurde ein Ende gemacht durch die Erzeugung der Raubthiere. Wir sind in der Periode, wo die Natur die Tegelformation, das Braunkohlengebirge, die Molasse mit ihren mannigfaltigen Erscheinungen, überhaupt das sogenannte Diluvium' bildete, und nähern uns dem Momente, wo nach Ablauf der Tertiärzeit der gegenwärtige Zustand und der Mensch auf der Erde erschien. Die Erde ist fertig. — In einzelnen Zügen haben wir den Proceß der Bildung betrachtet. Der Mensch, das wunderbare räthselhafte Wesen, das man klein und groß nennen kann, je nachdem man

es betrachtet — der Eine nennt es eine Spottgeburt von Dreck und Feuer, und ein anderer großer Mann hat von der maudite race à laquelle nous appartenons gesprochen, und Wagner im Faust sagt, daß er wie ein armer Teufel sterben müsse, ohne was rechts gelernt zu haben — auf der andern Seite die Krone der Schöpfung, das letzte Glied in der großen Reihe, ein Mikrokosmus des Makrokosmus, mit der Vernunft begabt, der großen Anlage, die kein Wesen der Erde theilt, wodurch er im Stande ist, die Welt als ein Vernunftreich zu begreifen, was den doppelten Sinn hat, daß er fähig ist, das Gesetzmäßige, Vernünftige in der Natur denkend aufzunehmen, und aus gewissen einfachen mathematischen Grundanschauungen der Welt ihren Gang gewissermaßen vorzuschreiben, wie z. B. der große Newton aus mathematischen Gründen gezeigt hat, daß ein Weltkörper, der von der anziehenden Weltkraft bewegt wird, sich in einem Kegelschnitte bewegen müsse — und die Planeten bewegen sich, gehorsam diesen apriorischen Gesetzen, in Ellipsen. Der Zeit nach ein ephemeres Wesen von einer kurzen Dauer, wie die Welle, die in dem Ocean aufsteigt und wieder verschwindet, und sie wird nicht mehr gesehen. Doch ich brauche Ihnen es nicht weiter zu schildern, es ist nicht dieses Orts; aber Jedermann macht die Erfahrung, daß die Anschauung von der Natur dieses wunderbaren Wesens mit den Jahren und Erfahrungen sich ändert, namentlich in Zeiten des Kampfes, wo die Verhältnisse und die Umstände tief einwirken, die Nieren des Menschen prüfen und ihn einer Probe aussetzen, die er leider nur zu häufig auf das schmählichste besteht.

Fragen wir nun nach den Hauptgesetzen, die wir in dieser Bildung der Erde entdecken! Das erste dieser allgemeinen Gesetze, die aufgefaßt werden aus der Geschichte der Erdbildung, ist das Gesetz selbst, die Gesetzlichkeit. Jene Geschichte lehrt uns: jede Veränderung, jede Wirkung, auch die Katastrophen, geschehen nach festen, unabänderlichen, ewigen Gesetzen. Nicht Willkür herrscht in der Natur, auch braucht der Naturforscher nicht anzunehmen, daß eine außerweltliche Hand eingreife, gewissermaßen einem schlechten Uhrmacher gleich, der, wenn er eine Uhr fertig hat, sich gleich wieder genöthigt sieht, sie zu repariren, sondern feststehend und ge-

leitet durch die, wie Hegel sagt, der Natur immanenten Gesetze. Das zweite Gesetz, welches aus der Geschichte der Erdbildung dem Menschen sich aufdrängt, ist die ewige Veränderung der Dinge; nichts besteht bleibend, nichts dauert so wie es ist, sondern Alles ist in ewiger Veränderung, in ewiger Revolution begriffen: Alles steht mit Allem in Verbindung. Zu den Schlag- und Stichwörtern, welche jetzt gäng und gäbe sind, gehören besonders die Wörter: conservativ und revolutionär. Fragen wir, ob die Natur in der einen oder andern Weise verfährt, so müssen wir beides verneinen. Sie ist conservativ in der Beziehung, daß jedes Wesen vermöge des Instinkts der Selbsterhaltung sich gegen Veränderungen sträubt, aber auch nicht-conservativ, weil sie kein einzelnes Ding so läßt, wie es geschaffen ist, sondern fortwährend an dem Dinge ändert und es in neue Daseinsformen hinüberführt. Es hat auf der Erde ruhige Zeiten gegeben von langer Dauer, und diese sind unterbrochen worden von großen Evolutionen und Revolutionen. Jene ruhigen Zeiten muß man sich aber nicht so denken, als wenn in ihnen keine Veränderung vorgegangen wäre, sondern da wurde der Grund gelegt für neue Evolutionen, und es scheint, als wenn, gerade wie bei dem Menschengeschlecht, die Entwickelungen nicht auf dem ruhig fortschreitenden Wege fortgehen könnten, sondern Kampf und Streit nothwendig sind zu den fernern Bildungen und Entwickelungen. Das Alte sperrt sich gegen das Neue, und das Neue findet einen Widerstand an dem bestehenden Alten. Der Kampf ist unausbleiblich in der Natur und im Menschenleben. Ohne Zweifel hat die Natur dabei die große Absicht, die Kräfte durch den Kampf und Widerstand zu stählen und zu erhöhen. — Das dritte Gesetz ist die organische Entwickelung des Einen aus dem Andern, des Nachfolgenden aus dem Vorhergehenden. Man muß dabei das Wort organisch nicht so eng fassen, daß man es nicht bloß auf die eigentlichen Organismen, Pflanzen und Thiere, beschränkt, sondern im weitern Sinne ist auch die Erdbildung organisch vollzogen, alles hat sich organisch gebildet. In diesem Begriffe des Organischen liegen zwei Momente: das erste Moment ist, daß jede Neubildung gesetzlich vor sich geht, nach dem ersten Gesetze; und das zweite wichtigere Moment, daß in jeder

neuen Bildung zugleich der Keim zu einer spätern Neubildung liegt. Das ist das Wunderbare in der Natur, daß, sobald man meint, es sei ein Abschluß erfolgt, in dem eben fertigen schon wieder der Keim zu einer fortgesetzten Neubildung liegt. Um aus der Menschengeschichte ein Beispiel zu wählen, hat ein englischer Staatsmann die englische Verfassung ein wunderbares Produkt genannt, und sie ist es wirklich; jenes praktische Volk hat — wahrscheinlich nicht mit Hinblick auf jenes Naturgesetz, sondern aus Instinkt und Takt — die Weisheit besessen, solche Staatsformen zu erfinden, in welchen die Möglichkeit und Leichtigkeit gegeben ist, aus der einen Bildung zu einer neuen höhern hinaufzusteigen. Denn das ist das vierte und letzte Gesetz, das ich Ihnen vorführe: die Natur geht von niedern Produkten immer zu höheren hinauf. Der Mensch kann etwas von der Natur lernen, es ist Weisheit und Vernunft in der Natur, sie bleibt bei keiner Bildung stehen, und das, was sie im Reiche der Organismen später erzeugt, ist ein höheres vollkommneres Produkt als das vorhergehende.

Nun entstehen am Schlusse unserer Betrachtungen noch zwei Fragen, auf die ich noch kurz eingehe. Wenn wir nämlich, in der Gegenwart lebend, die Vergangenheit betrachtet haben, so fällt unser Blick auf die Zukunft. Es ist ein unüberwindlicher Trieb in dem Menschen, einen Blick zu thun in die Zukunft der Erdgeschichte und des Menschengeschlechts. Wird, so fragen wir, die gegenwärtige Ruhe und das Gleichgewicht, in welchem die Elemente zu stehen scheinen, in alle Ewigkeit fortgehen, oder werden einmal wieder Katastrophen eintreten, und großartige Veränderungen, von denen unsere Phantasie noch nichts träumt, und welches wird die Zukunft des Menschengeschlechts sein? Die Zukunft kann nur geahnet, prognosticirt werden aus der Vergangenheit. Die Analogie muß uns leiten. Wenn wir in diesen Beziehungen einen Blick auf die Vergangenheit thun, wo Alles in fortgehender Veränderung gewesen ist, Daseinsformen, Aeonen lang in Ruhe, aber doch in innerer Entwickelung zu Katastrophen und Revolutionen begriffen, und bedenken, daß die 6000 Jahre, die wir gelebt haben, dagegen nur eine kleine Spanne sind, aus der wir keinen Schluß machen können auf alle Folgezeit, so müssen wir auf die erste Frage ant-

worten: Nein, die Ruhe wird nicht fortgehen, die Entwickelung wird bleiben, und es werden Zeiten kommen, wo Dinge und Erscheinungen auftreten, die dem gegenwärtigen Bestande der Dinge mehr oder weniger ein Ende machen.

Dieselbe Antwort müssen wir auf die zweite Frage geben in Betreff der Entwickelung des Menschengeschlechts. Wird es eine ewige Dauer haben, oder wird auch einst die Stimme an das Menschengeschlecht erschallen: fort mußt du, deine Uhr ist abgelaufen! — Dies Resultat müssen wir voraussetzen. Die Analogie lehrt uns, kein Thiergeschlecht hat eine ewige Dauer gehabt, eins hat dem andern Platz machen müssen. Es ist naturwissenschaftlich kein Grund vorhanden, daß das Menschengeschlecht eine Ausnahme von dieser Regel machen sollte. Wir dürfen also vermuthen, es werde eine Zeit kommen, wo das Menschengeschlecht auf der Erde nicht mehr existirt. Wie dann, und was dann? Da muß ich auf Ihre Phantasie recurriren: nach Wahrscheinlichkeit ein höheres Geschlecht, welches vielleicht nach den Resten des jetzigen Menschengeschlechts so forscht und gräbt, wie wir die Skelette der Saurier und Dickhäuter aufsuchen, um sie in unsern Museen aufzustellen. Man kann sich ja die Vernichtung des Menschengeschlechts auf einfache Weise denken. Nichts ist leichter wie dieses. Das Meer bedeckte mehrmals die Räume unserer Continente; es braucht nur nochmals eine solche Ueberflutung bis zur Spitze unserer Gebirge statt zu finden. Wer weiß, ob ein Mensch, auch wenn er sich eine Dampfarche baute, herausgerettet würde, und ob das erfreulich wäre. Oder wir brauchen uns nur zu vergegenwärtigen, wie manche Thiergeschlechter nicht plötzlich untergegangen, sondern allmählig ausgestorben sind, die Bedingungen ihrer Existenz aufgehört haben. Warum könnte das Menschengeschlecht nicht aufhören, indem sich die Produktionskraft desselben verminderte? —

Wenn ich so, wie bisher, zu Frauen spräche, würde ich hinzusetzen: Bange machen gilt nicht, es hat noch keine Noth: après vous le déluge. Da ich zu Männern spreche, ist eine solche Mahnung nicht nöthig, besonders, wenn wir daran denken, daß die Natur alle ihre Processe, also auch jene möglichen, geahneten Untergangsprocesse nach allgemeinen Gesetzen vollzieht. Man hat sich

gewöhnt, sich freudig den Naturgesetzen zu unterwerfen, denn es existirt kein Glück und Segen, weder in der ganzen Menschheit, noch in den Lebensgestaltungen der Staaten und Individuen, die sich nicht fortgebildet hätten in dem Concerte mit den Naturgesetzen. Darum unterwerfen wir uns freudig dem, was über uns beschlossen ist; denn wir wissen, daß der, der die Natur nicht mehr verträgt, von ihr nicht mehr vertragen wird. Der Kampf mit dem Naturgesetze ist der Kampf des Pygmäen mit dem Riesen, und der Pygmäe geht schmachvoll zu Grunde. Eins aber eröffnet uns einen freudigen Blick in die Zukunft, nämlich das Gesetz der Fortbildung von unvollkommneren zu vollkommneren, von niedrigeren zu höheren Stufen der Entwickelung. Ohne Zweifel hat das Menschengeschlecht noch nicht die höchste Stufe, deren es fähig und zu der es bestimmt ist, erreicht; wir dürfen also unsern Enkeln und Urenkeln vollkommnere, edlere und darum gewiß auch freiere Daseinsformen in Aussicht stellen! Lassen Sie uns mit dieser erfreulichen Aussicht schließen!

XXVIII.

Ist das Objekt die Methode?

Einer der objectivsten Gegenstände in der Welt ist die Welt selbst, das Weltall mit Sonne, Mond und Sternen, der Kosmos. Er ist gegeben; so wie er ist, ist er; keinem denkenden Wesen kann es einfallen, ihn ändern zu wollen. Wer ihn erkennen will, hat ihn so zu erkennen, wie er ganz unabhängig von ihm da ist. Der Gegenstand ist rein objectiv. Und zugleich oder eben deßwegen ist er für alle denkenden Wesen des Weltalls derselbe, von welchen wir, da wir nur das eine kennen, nur den Menschen in Betracht ziehen. Für alle Menschen, die gelebt haben und leben werden, sie mögen sich aufhalten, wo sie wollen, ist das Weltall dasselbe, und wenn zwei Menschen es erkennen, so wie es ist, so haben sie dieselben Vorstellungen im Kopfe, dieselben Kenntnisse von ihm. Die aufzufassenden Wesenheiten sind da, für alle dieselben, unabänderlich, gegeben — der Mensch hat sie aufzusuchen und sich zum Bewußtsein zu bringen. Und zwar, da die Menschennatur die eine und gleiche ist, auf dieselbe Weise. Das Subject kommt demnach hier, wie es scheint, gar nicht in Frage, die Methode ist die streng objective, das Object dictirt sie.

Gegen diese Argumentation dürften aber doch wohl bald dem Einen oder Andern gewisse Bedenken und Einwürfe einfallen. Wie, wenn ein Mensch auf einem der Pole, ein zweiter auf dem Aequator wohnt, sollte das keinen Einfluß auf die Reihenfolge der Kenntnisse,

die jener und dieser sich sammelt, haben? Würde, wenn auch das Endresultat für beide Standorte dasselbe wäre, nicht doch der Ausgangspunkt und folglich die Bewegung von ihm zu dem Resultate ein verschiedener sein? Wie, wenn ein Mensch auf dem Monde oder auf der Sonne wohnte, so wäre und bliebe freilich das Weltall dasselbe; aber auch der Anfang der Erkenntniß desselben und der Fortschritt?

Denkt man außerdem daran, daß der Lernende ein einzelner ist, auf eigenthümlichem Standpunkte steht, seine Kenntnisse oder Nicht-Kenntnisse hat, daß jeder Lernende mit seinen Gaben und Kräften, die so oder anders modificirt sind, den einen und gleichen Gegenstand aufzufassen hat, daß dieses aber von verschiedenen Menschen in verschiedenen Graden geschehen wird, daß sie zwar an demselben Ziele, an der Auffassung der einen objectiven Wahrheit ankommen sollen, daß aber diese Bewegung nach diesem Ziele von ihrem speciellen Standpunkte aus und in ihrer eigenthümlichen Weise geschehen wird, weil es nicht anders sein kann: so wird man in Betreff obiger Schlüsse etwas bedenklich werden.

Dieses Bedenken steigert sich zur stärksten Bezweiflung, wenn wir uns den Lehrer der Jugend denken und seine Pflicht. Derselbe hat nicht abstracte Menschen, sondern einzelne Schüler, Individuen, vor sich, die so und so alt sind, Dies und Jenes gelernt oder nicht gelernt haben, so oder anders begabte Köpfe sind: soll er auf diese Eigenthümlichkeiten und Verschiedenheiten keine Rücksicht nehmen, soll er junge und alte Knaben, Jünglinge und Männer in derselben Weise mit dem objectiven Weltall bekannt machen? Das wird Niemand behaupten. Es reicht also nicht hin, daß er das Weltall, den Gegenstand des Lehrens, kenne; es reicht nicht hin, daß er die Menschennatur, welche diesen Gegenstand fassen soll, kenne; sondern er muß die einzelnen Lernenden, ihren Standpunkt, ihre Vorkenntnisse, ihre Begabung &c. genau kennen, und nach diesen Eigenthümlichkeiten hat er sich als verständiger Lehrer dieser Schüler zu richten, nach deren Capacität wird er seinen Unterricht einrichten, das Object wird den Subjecten angepaßt, die Methode wird nicht bloß in dem Sinne, daß dabei die dem Object gegenüber subjectiv zu nennende Menschennatur, sondern auch die

bestimmte Gattung von Schülern in Betracht gezogen wird, eine subjective sein. Ja noch mehr, da der Lehrer einzelne Schüler, einen einzelnen Schüler, kurz jeden Falls Individuen vor sich hat und er diese Individuen oder dieses Individuum bilden soll, so wird sich seine Unterrichtsweise: der Ausgangspunkt, der Fortgang, der Weg, kurz die Methode, nach diesen Individuen richten, die Methode wird eine individuelle sein. Also zuoberst nicht objectiv, sondern subjectiv d. h. der Menschennatur gemäß, aber in der speciellen Ausführung nach den Bedürfnissen der Individuen: subjectiv-individuell oder individuell-subjectiv. Unser Gegenstand, das Weltall, ist, als Lernobject für Menschen betrachtet, ein empirisch rationaler Gegenstand, von sinnlichen Erfahrungen geht man aus, reiht an sie Beobachtungen an und zieht Schlüsse aus denselben. Dies ist, wenn man den Gegenstand seiner Natur und Geschichte gemäß behandeln, ihn nicht nach Willkür mißhandeln, ihn z. B. nicht wie einen geschichtlichen Gegenstand tractiren will, im Allgemeinen und für alle Lernenden der Gang, hergenommen von der Natur der menschlichen Subjecte, aber in steten, von der Eigenthümlichkeit der Zöglinge oder Lernenden jedes Mal abhängenden Modificationen. Der Gegenstand an und für sich hat keine Methode, er steht fertig und vollendet da; aber er hat eine Geschichte, er ist in gewisser Weise geworden, er hat einen Anfang gehabt, er hat sich entwickelt und ist jetzt so und so. Deßwegen sollte man meinen, dieser geschichtliche Entwickelungsproceß dictire die Methode. Aber wir kennen diesen nicht, wir hätten als Zeugen dabei sein und zusehen müssen, und selbst dann wäre dieser Entwickelungsgang für das Unterrichtsverfahren nicht maßgebend. Denn wir würden unsern jetzigen Schülern nur Nachricht davon in Worten geben können. Was hätten sie davon? Also selbst die reale Geschichte eines Gegenstandes, diese als bekannt vorausgesetzt, wäre dennoch nicht die Methode. Die Methode hat sich nach der Stellung des Menschen zu dem Gegenstande zu richten, nicht nach der Art, wie er geworden ist. (Wer diese Wahrheit bestreiten will, denke z. B. an die Geologie.) Aber die Kenntniß von ihm, die Wissenschaft, hat auch ihre Geschichte, und vielleicht ist diese Geschichte der Wissenschaft die Methode. Auch nicht, wenigstens

nicht in abstracto oder allgemein. Die Wissenschaft hat so viele Kreuz- und Querzüge machen, so viele falsche Schlüsse ziehen, so viel Irrwege einschlagen müssen, bis sie zur Erkenntniß der Wahrheit gelangt ist, daß es absurd wäre, den lernenden Schüler diese Irrungen und Irrfahrten mitmachen zu lassen, wie C. A. Zeller einst in Betreff der Religion meinte und ausführte, indem er als excentrischer Kopf aus Liebe zu dem aufgestellten Grundsatz seine Waisenkinder in Königsberg anno 1809 erst zu Heiden, dann zu Juden, endlich zu Christen zu machen sich beeiferte. Also selbst die Geschichte der Wissenschaft, die man kennt, gibt keine absolut gültige Norm für die Methode ab, obgleich die richtige Methode manchmal mit der geschichtlichen Entwickelung einer Wissenschaft im Ganzen congruirt, wie es z. B. bei dem Weltall (der Astronomie) in der That der Fall ist. Das Object also ist nicht die Methode (bestimmt sie nicht), die reale Geschichte des Objects ist sie nicht, die Geschichte der Wissenschaft ist sie nicht, sondern die Natur des lernenden Individuums ist sie; die richtige Methode ist die individuelle, und, wie sich von selbst versteht, da vom Erziehen und Lehren der Menschenkinder die Rede, eine der Natur und Entwickelung der Menschenkinder gemäße, d. h. eine subjective, die subjectiv-individuelle. Wer einen Gegenstand lehren will, muß ihn begreiflicher Weise kennen. Aber diese Kenntniß macht ihn noch nicht zum (geschickten) Lehrer. Dieses wird der Kenner erst dann, wenn er den Gegenstand psychologisch, d. h. der allgemeinen, besondern und individuellen Menschennatur gemäß — naturgemäß — zu behandeln versteht.

Ich ziehe aus der angestellten Betrachtung noch folgende Schlüsse:

1. subjectiv-individuelle oder psychologische Methode verfährt nicht nach Willkür und Belieben, sondern nach Gesetzen, welche zuoberst von dem Wesen und den Entwickelungsgesetzen der Menschennatur, und wenn von der Beschäftigung mit einem bestimmten Gegenstande die Rede ist, in untergeordneter Weise von diesem hergenommen sind. Ein Versehen gegen jene wirkt viel nachtheiliger, als ein Mißkennen dieser. Es ist nichts dagegen zu sagen, wenn Jemand diese wichtige Methode die subjectiv-objective oder die

objectiv=subjective nennt; aber die Berücksichtigung des Gegenstandes versteht sich bei jedem speciellen Gegenstand von selbst. Wenn es nun vorgekommen ist, daß man den Gegenstand zu sehr zersplitterte, so ist das nicht ein an ihm begangenes Unrecht (denn er hat keine Rechte), sondern ein Verstoß gegen die psychologische Methode.

2. Dieselbe gibt überall die Norm ab für jedes methodische Verfahren.

Die „Methode" steht bei manchem der heutigen Wortführer in schlechtem Credit. Ich bin gewiß, zu vermuthen, daß dieselben nicht allzu viel von ihr verstehen. Auch gehören diese Wortführer in der Regel einem anderen Stande an und drängen sich den Lehrern auf. Was dieselben ohne Methode zu Stande bringen, ist bekannt. Nach meiner unmaßgeblichen Meinung können die Lehrer über „Methode" nicht zu viel nachdenken. Dieselbe beugt sich vor keinem Gegenstande, sondern behandelt ihn nach ihren Vorschriften.

XXIX.

Drei kleine Aufsätze über Pädagogik und Lehrerbestrebungen.

---

1. Was will denn die Pädagogik, was soll sie, welches ist ihre Aufgabe?

Menschenbildung ist ihre Aufgabe.

Der Erzieher hat vor sich:

1) ein Einzelwesen, ein Individuum mit menschlichen Anlagen;
2) ein Individuum, das einer bestimmten Nation angehört, ein nationales Individuum;
3) ein Mitglied der Menschheit.

Daraus entstehen drei Aufgaben für die Pädagogik:

1. das Individuum zu respectiren und es seiner eigenthümlichen Natur gemäß auszubilden;
2. dieses zu thun in Uebereinstimmung mit der Eigenthümlichkeit der Nation, der er angehört;
3. es zur Einheit mit der Menschheit zu erziehen.

Die erste Aufgabe ist nur zu lösen durch die Kenntniß und Erkenntniß der menschlichen Natur, die Kenntniß der ihr immanenten Gesetze der Entwickelung, und durch die richtige Auffassung der bestimmten Eigenthümlichkeit des Individuums. Psychologie, Beobachtungsgabe und der Besitz der die allgemein-menschlichen und individuellen Anlagen erregenden Mittel sind die ersten nothwendigen Eigenschaften des Erziehers.

Die Lösung der zweiten Aufgabe setzt die Kenntniß und den Selbstbesitz des nationalen Charakters der Nation voraus.

Die dritte Aufgabe erheischt die Auffassung der Aufgabe der Menschheit und das Streben, sie nach dem Maße eigner Kraft zu verwirklichen.

Die bisherige Pädagogik hat sich zumeist und wesentlichst mit der ersten Aufgabe beschäftigt, dagegen sich weit weniger, als es nöthig ist, mit der zweiten und dritten beschäftigt. Wir gehen daher kurz auf eine nähere Erläuterung der beiden letzten ein.

Jede Nation hat ihre durch Naturverhältnisse und Geschichte bestimmte Eigenthümlichkeit, ihren nationalen Geist, ihre Nationalität. Sie hat nur ein nationales Leben durch die freie Entwickelung und Thätigkeit des nationalen Geistes oder des ihre Eigenthümlichkeit bestimmenden nationalen Princips, der nationalen Selstständigkeit und Freiheit.

Die Form dieser nationalen, freien Thätigkeit ist der äußere Organismus ihres Lebens, der Staat, der demgemäß die Aufgabe hat, die nationale Eigenthümlichkeit zu verwirklichen. Dieses ist sein Zweck; er hat keinen absoluten Zweck, er ist Mittel. Ihn als Zweck, die Nation als Mittel zu betrachten, ist die Verkehrung der Ordnung, ist politische Unordnung und Verwirrung, ist Wahn und Aberglaube. Die Form ist um des Inhaltes willen da, muß sich nach der Natur des Inhaltes, des nationalen Geistes, richten. Der Staatsorganismus soll mit demselben übereinstimmen, sich durch ihn bestimmen lassen. Nur so erreicht dieses Mittel seinen Zweck, die Förderung der nationalen Selbstständigkeit und freien Bewegung. Die nationale Politik darf sich keinen anderen, keinen beliebigen Zweck setzen, sie muß sich dem Wesen und Streben des nationalen Geistes unterordnen, muß denselben zu einer solchen Macht und Energie steigern, daß er jedes Glied der Nation durchdringt, welches sie in dem Maße erreicht hat, in welchem ihr eignes Hineinwirken als unnöthig erscheint. Das höchste, wenn auch nie vollkommen zu erreichende Ziel der Staatspolitik ist kein anderes als dies, sich überflüssig zu machen, wie es die Aufgabe des Erziehers ist, nach erreichter Selbstständigkeit des Individuums sich zurückzuziehen.

Zur verkehrten Weltordnung gehört, diesen Grundsätzen gegenüber: der Egoismus einzelner Personen oder Stände, die ihr Interesse dem Zwecke der Gesammtheit überordnen; gehört das Bestreben dieses politischen Egoismus, ihn durch Herkommen und Geschichte, durch allgemeine und sogenannte christliche Satzungen zu rechtfertigen und die Nation, nach wie vor, in ihrer Abhängigkeit und Unselbstständigkeit zu erhalten, ein Streben, welches ein einsichtsvoller Geist als das „politische Pfaffenthum" gekennzeichnet hat; gehört der Versuch, die Nation in der Entwickelung aufzuhalten, sie in falsche Richtungen hineinzuleiten, oder sie gar zur Umkehr auf überwundene Standpunkte zu veranlassen: gehört das Streben, keine Einrichtung aufkommen zu lassen, welche ihrem politischen Egoismus feindlich ist, und alle die Personen in Unthätigkeit zu versetzen oder zu verbannen, welche sich nicht als gefügige Werkzeuge zur Erreichung ihrer nationalfeindseligen Zwecke erweisen.

Diese Bestrebungen zielen auf das Verderbniß, nach Möglichkeit auf die Vernichtung des nationalen Geistes hin, und machen, nach Möglichkeit, die Erreichung der nationalen Aufgabe unmöglich; sie stellen den Inbegriff des nationalen oder politischen Bösen dar. Es macht nicht frei, sondern knechtet. Das Streben des nationalen Geistes aber ist auf Selbstständigkeit, Energie und freie Entwickelung gerichtet. In dem Grade, als Staatsform und Politik diese von der Natur und ihrem Urheber gesetzten Zwecke begünstigen, sind sie gut; in dem Grade, als sie dieses nicht thun, sind sie böse und verwerflich.

Es ist eine der höchsten Aufgaben der Erziehung, der nationalen Erziehung, diese Gedanken in dem Kinde und Zögling der Nation zu wecken, oder vielmehr die Erziehung so einzurichten, daß diese Gedanken sich selbstständig in dem Geiste des Zöglings mit dem Willen, in diesem Geiste zu wirken, entwickeln. Ein Mensch dieser Art ist ein lebendiges Glied seiner Nation, ist ihrer würdig.

Eine Nation ist aber nicht das Universum, sondern ein Glied der Menschheit. Und so entsteht für die Pädagogik die dritte Aufgabe, den individuellen und nationalen Menschen in die Harmonie mit der Menschheit zu versetzen und dazu beizutragen, daß der göttliche Beruf der Menschheit erreicht werde. Der nationale Egoismus muß schwinden, wie der individuelle vernichtet werden

muß; eine Nation darf ihr Glück nicht auf dem Ruin der Menschheit auferbauen. Die in jedem Individuum, in jeder Nation zu erweckende Gesinnung heißt Humanität, das Streben nach edler Menschlichkeit. Ihre erste Stufe heißt — Achtung fremder Persönlichkeit und Eigenthümlichkeit; ihre zweite — Unterstützung ihrer menschlichen und nationalen Zwecke auf dem Grunde der Gegenseitigkeit und Eintracht; ihre dritte — Vereinigung mit ihr und allen Nationen des Erdballs zur Erreichung des einen, göttlichen Berufes der Menschheit. Was Ihr nicht wollt, das Euch die Leute thun sollen, das thut ihnen nicht, und was Ihr gethan haben wollt, das thut ihnen! in diesen großen Sprüchen liegt für das Verhalten der Nationen zu einander Gesetz und Propheten. Die individuelle Naturbeschaffenheit und die nationale Eigenthümlichkeit anerkennen und achten, in sich und in der Nation, der man angehört, und Alles, was Mensch heißt, abgesehen von Racenbestimmtheit, Religionsform und Cultus, in rein menschlicher Gesinnung mit Humanität umfassen: das ist das Ziel wahrer, christlicher Erziehung. Das Christenthum will die Menschheit von Egoismus aller Art los-, will sie frei und selbstständig machen, sie mit dem Bande der Eintracht und Liebe umschlingen. Die christliche Politik dient dem Wesen und Streben der Nation, ordnet sich ihren Zwecken unter; rein menschliche oder christliche Gesinnung achtet das Edle und Gute in jedem Menschen und fördert seine menschlichen Zwecke. Die unchristliche Politik setzt die Zwecke der Nationen hinter egoistische Zwecke zurück und gestattet sich die Förderung des (vermeintlichen) Wohles einer Nation auf Unkosten aller andern.

Edle Menschlichkeit in nationalem Gepräge und individuell-charakteristischer (orgineller) Form ist demnach, wie die Bestimmung der Menschheit, der Nationen und Individuen, so das Ziel der Erziehung.

Dieser ewigen Idee als bleibendem Ideal widerspricht:

1) in Bezug auf individuelle Erziehung die willkürliche Vorausbestimmung zu einem Stande oder Berufe (zum Adel, Militär, irgend einem bürgerlichen Berufe 2c.);
2) in Bezug auf nationale Erziehung und Bildung nicht nur die Ausländerei, die Erziehung durch fremde Sprachen

redende Bonnen und Hofmeister, sondern auch die Dressur für irgend eine der wandelbaren Formen der Staaten (absolute oder constitutionelle Monarchie, Kaiser- oder Königthum, Republik u. dergl. m.), wie für einen Particularstaat innerhalb des Gebietes einer ganzen Nation, welcher die Einheit fehlt;

3) in Bezug auf Menschheitserziehung nicht bloß die Einflößung des Hasses andrer Nationen, sondern auch die Einführung in ein ausschließendes confessionelles Kirchenthum.

Nicht die wissenschaftliche Pädagogik hat diese falschen und die Erziehung zum Menschen verfälschenden Systeme geschaffen, sondern sie sind Erzeugnisse beschränkter Ansichten und particularistischer, engherzig nationaler, egoistischer Zwecke, welche das Vergängliche und oft so Mangelhafte oder selbst Nichtswürdige dem ewig Unwandelbaren und Bleibenden vorziehen. Mit einem sie richtenden Worte kann man sie als die verwerflichen Versuche der Erziehung und Bildung ad hoc bezeichnen. Damit sind gerichtet und verurtheilt alle Anstalten, die sich für allgemeine Bildungsanstalten ausgeben, aber wesentlich nichts Anderes sind als Standes- und Berufs-, National- und Kirchenschulen. Jede allgemeine Bildungsanstalt, auch die Schule in dem ärmsten Dorfe und in dem entferntesten Erdwinkel, soll eine Anstalt für Menschenbildung sein. Wenn man in Peking echte (Peking-) Chinesen, in Konstantinopel echte (Konstantinopolitanische) Muselmänner, in Petersburg echte (Petersburger) Russen, in Wien echte (Wiener) Oesterreicher, in Berlin echte (Berliner) Preußen, in Paris echte (Pariser) Franzosen bildet; wenn man die Zöglinge zu starkgläubigen Lutheranern, Herrnhuthern oder römischen Katholiken erzieht und formirt, ohne etwas Höheres anzustreben und zu erreichen: so hat man zwar (im besten Falle) Geschöpfe gebildet, welche mancherlei gute Gedanken haben, zu Mancherlei, in der Regel auch zu engherzigen, egoistischen, der Menschheit oft sehr feindseligen Zwecken verwandt werden können, Menschen aber noch lange nicht. Ein wahrer Mensch hört darum nicht auf, das Gepräge seiner Nationalität an sich zu tragen und ein (concretes) Individuum, das nur sich selbst gleich ist, zu sein; aber ein bloßer National-

mensch kann alle andern Nationen wie ein Satan behandeln, und die Weltgeschichte zeigt, wie eingefleischte Kirchengläubige gegen einander gewüthet haben. Darum dürfen Nationalität und Kirchengläubigkeit nun und nimmer als die obersten Ziele der Bildung hingestellt werden. Wahre Menschen haben wir in den anderwärts beispielweise Genannten besessen; wahre Menschen, echte deutsche Männer und individuell-charakteristische Personen zugleich. Die Vertiefung in ihr Wesen verdrängt die Engherzigkeit, die nationale wie die kirchliche Beschränktheit. —

Sollen Namen genannt werden, aus deren Werken man das höchste Ziel der Erziehung kennen lernen kann, so müssen in vorderster Reihe, nach dem erhabensten Beispiel auf Erden, die Namen Lessing, Herder und Schiller genannt werden, in welchem sich die Grundidee und der erhabenste Zweck des Christenthums als Menschheitsreligion verkörpert hatte, und zwar in national-deutschem Gepräge. Sie waren Menschen und darum Christen im edelsten Sinne des Wortes, blieben aber trotzdem echte und wahre Söhne der deutschen Nation. Eben darum sind und bleiben sie Vorbilder für jede wahre, für nationale und christliche Pädagogik.

2. Charakter der wahren Erziehung.

(Der Culturstufe der zweiten Hälfte des XIX. Jahrhunderts entsprechend.)

Es dürfte nachgerade wohl nicht unzeitgemäß sein, die Pädagogik der modernen Schule einmal summarisch zu charakterisiren. Dieses kann in aller Kürze geschehen und soll sofort hier versucht werden. Wir schicken einige Bemerkungen über die jetzt unter uns vorhandenen pädagogischen Parteien voraus.

Ihrer sind wesentlich drei:

1) die supranaturalisch-orthodoxe;
2) die ästhetisch-sentimentale;
3) die ideal-reale.

Die erste wird repräsentirt durch die orthodoxen Kirchen, die Preußischen Regulative und deren Anhänger, kurz durch die, welche vorzugsweise den „Charakter der Gläubigen“ für sich in Anspruch nehmen und das „Gläubigmachen“ als die höchste Aufgabe der öffentlichen Erziehungsanstalten darstellen.

Die zweite, weit schwächere, mehr oder weniger mit der ersten

verbunden (denn 1 und 2 — nicht aber 1 und 3, 2 und 3 — spielen in den dazu geeigneten Menschen in einander über, indem sie den alten Wortglauben mit der Gemüthlichkeit der Pietisten zu verbinden trachten und dabei den Gebrauch der Formen moderner Bildung nicht verschmähen) wird durch Kellner, theilweise durch Grube, vertreten.

Zu der dritten halten wir uns. Weit entfernt, das Nützliche, Gemeinbrauchbare zur obersten Richtschnur zu nehmen, hat sie vielmehr das Ideale (die Ideen) im Auge, geht aber vom Realen aus und steht auf naturwissenschaftlichem Boden. Deßwegen nenne ich sie die ideal-reale oder die real-ideale Partei. (Partei weil ich voraussetze, daß ihre Anhänger, gleich denen der übrigen, sich verwandt fühlen und sich bemühen, ihren Ansichten Ausdehnung zu verschaffen. Nur der Schwächling hat Ansichten, ohne den Versuch zu machen, sie durchzusetzen. Seine „Ansichten" sind keine Ueberzeugungen, sondern Meinungen.)

Indem wir es Andern überlassen, sofern sie es noch für nöthig erachten möchten, die Parteien 1 und 2 näher zu charakterisiren (ich denke, sie sind bekannt genug,)* ist es der Vorwurf dieses kurzen Aufsatzes, die dritte mit den ihr zukommenden Prädicaten zu belegen.

1. Sie — nämlich die Erziehungs- und Unterrichtsweise nach den Grundsätzen von Nr. 3 — beobachtet die Art und Weise, wie der Mensch (das Kind) sich entwickelt, sie betrachtet die Forschungen der Psychologen und Naturforscher überhaupt und befolgt die Winke der Natur und die in ihr entdeckten Gesetze — es ist die naturgemäße Methode. (Um ein Beispiel zu nennen: sie entwickelt zuerst die Sinne, macht mit der Umgebung bekannt, sie wählt den Gang von der Erde zum Himmel, nicht umgekehrt.)

2. Da Vernunft und Natur (äußere und innere) mit einander übereinstimmen, so ist es die vernünftige Methode.

3. Aus dem angegebenen Grunde kann sie auch die psychologische und, weil sie überall mit Bewußtsein und nach klargedachten Gründen handelt, die rationale genannt werden.

* Der dogmatische Zwang der einen in ihrer abrichtenden, mechanischen, einbannenden, geistfesselnden Weise — und die verweichlichende, unmännliche, verhimmelnde, pietistische, romantische und romanisirende Natur der andern.

4. Sie betrachtet das Menschenkind als organisches Wesen, das sich unter der Bedingung der äußeren Anregung nach den der Natur immanenten Gesetzen entwickelt — sie ist die organische, die äußerlich anregende, die von Innen heraus entwickelnde, die entwickelnd-erziehende Verfahrungsweise.

5. In der Ueberzeugung, daß die Allmutter Natur oder die allgütige Vorsehung dem Menschenwesen keine Anlage umsonst verliehen habe, strebt sie nach der naturgemäßen Entwickelung aller in der von der Natur angewiesenen Reihen- und Stufenfolge — sie ist die universal-menschliche, die allseitige Methode.

6. Als solche richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die Stärkung der Körperkraft und der geistigen Anlagen, auf die Gemüths-, die Erkenntniß- und Willenskraft, sie ist leiblich-geistige Gymnastik und betrachtet in psychologischer Hinsicht die Energie des Charakters als höchstes Ziel.

7. Da die Natur zeigt, daß in geistiger Beziehung das Gemüth die Wurzel und den Grundboden des geistigen Lebens bildet, so ist sie elementar-gemüthbildend.

8. Da alle wahre Erkenntniß aus sinnlich-realen Erfahrungen stammt, so verfährt sie anschaulich (Anschauungsmethode).*

* Dagegen ist, so viel ich weiß, bis jetzt selbst von keinem der Umkehrer eine ernstliche Polemik erhoben worden. Und doch wäre das nur consequent. Aber es fehlt bei ihnen dazu am Besten, nämlich an der Sachkenntniß. Wohnte diese ihnen bei, so würden wir nicht das Unerhörteste der in den letzten Jahren zu vernehmen gewesenen Unerhörtheiten (Gemüthsduselei, Gespensterfurcht vor dem Abstrahiren, Anathema über Verstandesbildung, Katechetik und klassisch-deutsche Literatur, Empfehlung des Katechismus für den Mund lallender Kinder, Verehrung des Unvernünftigen und Absurden u. s. w. u. s. w.) vernommen haben: nämlich die Anpreisung des Veranschaulichungs-Princips von Seiten der Dogmatiker oder, wie Lessing sagt, derjenigen, die sich der theologisirenden Methode befleißigen. Schaf und Wolf zu einem Paare zusammengekuppelt, was kann anders dabei herauskommen als — ein Wechselbalg. „Vergib ihnen" — müßte der Freund ihrer obersten Regel, wenn er zugleich ein Kenner der Didactik und Psychologie wäre, zum Genius der Pädagogik sprechen, „sie wissen nicht, was sie thun". Denn daß das Pestalozzi'sche Unterrichtsprincip (das, einmal entdeckt, von keinem Sultan wieder escamotirt werden wird) consequent durchgeführt das Fundament jener Dogmatiker in der nothwendigen, unbeabsichtigten Folge seiner Wirkungen untergräbt und ihren ganzen Bau von dem Erdboden spurlos wegfegt, ist so sicher

9. Da der Charakter der edlen Menschlichkeit in dem Streben nach der Realisirung der Idee des Wahren, Schönen und Guten, in der Ebenbildlichkeit des Göttlichen, besteht und der Inbegriff dieser praktischen Ideen das Ethische oder Sittliche und Religiöse genannt werden kann, so ist sie ethischer oder sittlicher, humanistischer, religiöser Natur.

10. Da man dem Menschen die guten Eigenschaften nicht äußerlich anhängen, ihm nicht geben kann, weil er sich mit eigner Kraft und Anstrengung dieselben anzueignen hat: so regt sie allüberall die Selbstthätigkeit an.

11. Freie Selbstbestimmung ist in formaler Hinsicht ihr oberstes Ziel — sie ist die protestantische Erziehungsweise.

12. Da die Menschennatur sich in jedem Menschenwesen in eigenthümlicher Art gestaltet, so achtet sie die Individualität, begünstigt deren Entfaltung, die Originalität, sie ist individuell.

13. Da der einzelne Mensch an bestimmtem Orte und zu bestimmter Zeit im Dasein erscheint, eine bestimmte Vergangenheit hinter sich hat, von ihr aus in bestimmter Gegenwart wirken und von ihr aus die Zukunft fortbilden soll, so hat die wahre Erziehungs- und Bildungsweise eine culturhistorische Aufgabe. Sie läßt alle bis dahin erarbeiteten Culturmomente auf den Zögling wirken, stellt ihn dadurch in die Gegenwart, und wirkt national-historisch, in Deutschland also deutsch-national — in untergeordneter Weise — individuell-localisirend und die individuellen Verhältnisse berücksichtigend.

14. Die Anwendung der bisherigen Grundsätze speciell auf den Unterricht fordert:

---

wie 2 mal 2 = 4; aber sie merken das nicht. Daraus läßt sich freilich wenig lernen, wenn nicht das Eine — nicht, wie groß die Arroganz dieser Kuppler ist, denn die ist weltbekannt — sondern, wie grenzenlos ihre Ignoranz ist. Ohne dies kostbare Besitzthum würden sie nicht anstehen, sich tagtäglich bei dem Andenken an Pestalozzi zu bekreuzen und den Urheber des Princips in die Hölle zu verdammen. Die Tiefe des Verständnisses der Dogmatiker geht beispielsweise daraus hervor, daß einer ihrer Machthaber von dem verderblichen und finsteren Geist der Pestalozzi'schen Schule geredet hat. „Verderblich", in ihrem Sinne nämlich, es sei; aber „finster"! Pestalozzi und Finsterniß! Wie muß es in dem Kopfe dieses Debütanten aussehen! —

a) für die erste Lebensperiode die Sinnen- und Körperübung;
b) die selbstthätige Arbeitsübung für die ganze Jugendzeit;*
c) den (Pestalozzischen) Anschauungsunterricht — von der Sache zum Worte — den real-formalen Unterricht;
d) den Fortschritt von dem einzelnen Fall zum allgemeinen Gesetz und zur praktischen Regel, vom Einzelnen zum Allgemeinen, von dem Concreten zum Abstracten, von der sinnlichen Auffassung zum Denken, von der Vorstellung zum Begriff — mit einem Worte: entwickelnd-heuristisch, psychologisch-genetisch;
e) von dem Unterrichte ausgehende, in ihm selbst liegende disciplinirende Kraft, nämlich nicht so, daß Erziehen und Unterrichten als zwei von einander getrennte Thätigkeiten betrachtet werden, sondern so, daß die durch den Unterricht hervorgerufene Thätigkeit des Schülers der unmittelbar erziehende, stärkste Factor der (Selbst-) Erziehung ist und wirkt — entwickelnd-erziehender und bildender Unterricht; demnach

nicht dogmatisch** —
nicht systematisch —
nicht abstract*** —

---

* Die Mehrzahl der Stunden (Lectionen), welche die Schüler in einer guten Schule empfangen, sind Arbeitsstunden. Man arbeitet überhaupt nicht bloß mit den Händen, sondern auch mit dem Kopfe. Die Kopfarbeit ist in der Schule die Hauptarbeit. Durch die Arbeit wirkt die Schule praktisch. Dieses vielfach mißbrauchte Wort (bei manchen Lehrern lautet der allüberall wiederkehrende Refrain: „nur recht praktisch") darf aber nicht so verstanden werden, als bestehe der „praktische" Unterricht wesentlich in der (mechanischen) Aneignung der im Leben unentbehrlichen Fertigkeiten und in gedächtnißmäßigem (Wort-) Wissen und Hersagen; der wirklich praktische Unterricht besteht hauptsächlich in der Befähigung, sich in den verschiedenen Lagen (geistig und körperlich) helfen zu können, was (man merke es sich!) nicht möglich ist ohne die Entwickelung der Anlagen oder, wie man sich auch ausdrückt, ohne formale Bildung. Bloße Praxis ist ganz unpraktisch; die wahre Praxis ist die auf Erkenntniß ruhende Fertigkeit. —

** „Wer einmal Kritik gekostet hat, den ekelt auf immer jedes dogmatische Gewäsche an." Kant.

*** „Nicht abstract"! — Was haben wir nicht Alles, hören müssen —

nicht positiv mittheilend —
nicht materialistisch —
nicht abschließend —
nicht einbannend und fesselnd, sondern befreiend —
nicht prädestinirend, weder standes- und fachmäßig,
noch kirchlich-confessionell (keine Bildung ad hoc).

Um die Summa aller pädagogischen Weisheit oder das eine, einzige Princip wahrer Menschenerziehung noch einmal mit einem Worte zu nennen: Entwickelung, natürlich: freie Entwickelung. Unsre sogenannten Pädagogen wollen die Menschennatur corrigiren — corrigiren durch ein System, in das sie den Zögling einbannen. Das ist der Grundirrthum, der Grundfehler, aus dem all ihr verkehrtes Thun fließt; so wie in staatlichen Verhältnissen dies der Grundirrthum ist, wenn man es versucht, eine Staatsform einzuführen oder festzuhalten, welche den Culturverhältnissen der Nation nicht oder nicht mehr entspricht. Alles gesunde Dasein, alle gesunden Zustände, folglich alles Glück ruht auf der freien Entwickelung der Individuen wie des gesammten Volkes. Was der Grundsatz der religiösen Freiheit Friedrichs des Großen, die selbst die Wirksamkeit der Jesuiten mit einschloß („bei mir kann Jeder nach seiner Façon selig werden") für die Erwachsenen war, ist das Princip der freien Entwickelung für die Jugend. Das systematische Einbannen, willkürliche Hemmen und Machen ist der pädagogische und politische Grundirrthum, oder, wenn man will, das radicalste Verbrechen, weil ein Vergreifen an der Natur des Individuums und des Volkes. Der wirkliche Erzieher schwärmt für kein fertiges System, weder für eine Berufsart oder Profession, noch für eine Confession, noch für eine Staatsform (Constitution).

hören müssen den Vorwurf, unsre Unterrichtsweise sei „abstract", und zwar diesen Vorwurf hören müssen von denjenigen, die nichts kennen und können und wollen, als durch Worte belehren! Wo steckt denn unsre Abstractheit? Etwa in der Anschauung, oder in der Entwickelung des Gesetzes aus dem einzelnen concreten Falle (der Induction), oder in der praktischen Thätigkeit und Arbeit? Man werfe doch nur einige Blicke in unsre Sprach-, Rechen-, Formenlehr-, astronomischen und andre Unterrichtsbücher, oder bedenke, warum wir die Kindergarten-Idee vertheidigen, die Nothwendigkeit der Arbeit in's Licht zu stellen suchen u. s. w., und urtheile dann! — Alles freilich vergebens, so lange man die „Diener am Worte" für die besten Schulleiter hält. —

Er mißt den Werth einer jeden nach dem Grade, in dem sie freie Entwickelung begünstigt. Er schwärmt, weil er jede Individualität, d. h. Naturbestimmtheit, respectirt, für keine Specialität, keine Uniform, weder für die weiße, noch für die schwarze, weder für die schwarzweiße, noch für die schwarzgelbe, obgleich ihm, als Individuum, die eine mehr zusagt als die andere. Freie Entwickelung — dabei bleibt es. Einen Menschen nach Willkür für die eine oder die andre Specialität prädestiniren und präformiren ist — Verbrechen am Seelenleben des Menschen.

3. Die Ziele der Lehrerbestrebungen für alle Zeiten.

1) Selbstständigkeit der Pädagogik (die Anthropologie einschließend) als Wissenschaft.

So wenig wie einer andern Wissenschaft dürfen ihr von irgend einer Seite her Voraussetzungen, Lehrsätze, Dogmen, denen sie sich zu fügen habe, aufgenöthigt werden; sie muß gegen jeden Zwang protestiren.

2) Selbstständigkeit der Didactik als Anwendung der Theorie der Pädagogik auf die Praxis des Unterrichts.

Aller Unterricht ist daher sowohl nach der Vertheilung, Abstufung und Anordnung des Inhaltes (des Lehrganges), wie nach dessen praktischer Behandlung (der Methode) nach den Regeln der Didactik einzurichten. Wenn es daher auch zulässig (wie herkömmlich) ist, daß ein Lehrstoff der Schule vorgeschrieben wird, so ist es doch schlechthin unzulässig, daß sich die Vorschrift auch über den Lehrgang und die Methode erstrecke. Die Bestimmung darüber gebührt den Pädagogen.

3) Erziehung und Bildung der Jugend zur Selbstständigkeit und freien Selbstbestimmung, auf dem Grunde sittlich-religiöser Motive und Grundsätze, durch Herausarbeitung aller Kräfte in Selbstthätigkeit und Anstrengung.

In allen Anstalten, die nicht einer bestimmten Berufs-, sondern der allgemeinen Menschenbildung dienen, muß daher der formale Zweck vorwalten. Das höchste Ziel dieser Bildung ist der edle, feste Charakter.

4) Erziehung der Jugend in Einheit mit dem ganzen Menschengeschlecht zur Humanität und thätigen, aufopferungsfähigen Menschenliebe.

Die Absonderung der Kinder nach der Confession ihrer Eltern ist darum unzulässig; denn sie erzeugt, wie sie von dem Sondergeist, wo nicht von der Feindschaft und dem Haß, ausgeht, auch nichts Anderes als Sonderthum und Trennung. Die Jugend soll in gemeinsamen Anstalten ihre Grundbildung empfangen.

5) Sollte No. 4 auch jetzt noch nicht zu erreichen sein, so fordert das in ihr angegebene Moment wenigstens eine gemeinsame Schule für die Kinder christlicher Eltern auf dem ihnen gemeinsamen Grunde des Glaubens.

Auf keinem anderen Wege sind Einheit und Einigung, sind gegenseitige Anerkennung, Achtung und edle Toleranz, sind Friede und Freude zu erzielen und unirende Triebe und Gedanken zu verwirklichen. Excludirende Confessionsschulen erzeugen die Sonderthümer, den Hochmuth des Besserwissens, die Beurtheilung der Nebenmenschen nach Glaubensbekenntnissen, kurz: antichristlichen Geist.

Der Erzieher zur Humanität und zur Gesinnung Christi kennt keine wichtigere Aufgabe, als die: diesen Verirrungen durch alle ihm zu Gebote stehenden Mittel, namentlich praktisch durch Gemeinsamkeit des Jugendlebens, durch Lehre wie durch Beispiel, diesen mächtigsten aller Erziehungsfactoren, den Boden zu entziehen. Sonderbekenntnisse höher zu schätzen als den gemeinsamen Glaubensgrund und die Liebe, verbietet ihm seine Religion, und Kinder für Sonderkirchen vorzubereiten, die Unmündigen zu Sonderbekenntnissen zu determiniren und abzurichten, verbietet ihm sein pädagogisches Gewissen.

Der Bürger ist auf den Menschen zu pfropfen; zur confessionellen Bestimmtheit mag das Individuum in gereiftem Alter, je nach der Verschiedenheit seiner Natur, seiner Cultur und anderer Momente, von der allgemeinen gemeinsamen Grundlage fortschreiten, nach dem allgemeinen Entwickelungsgesetz der Natur und des Geistes: von weniger bestimmtem Gepräge zu bestimmterer Ausprägung und Individualisirung.

Christ ist mein Name, weil mein Charakter, Katholik mein Beiname — so in allen Fällen, auch in Betreff des einen, allgemeinen Vater- und des speciellen Heimathlandes.

6) Naturgesetzliche Erziehung und Bildung, gemäß den erkannten Gesetzen der nach freier Entwickelung strebenden Menschennatur.

*

Dieser Grundsatz schließt Belieben und Willkür, auf Autorität sich gründende Erziehungsmaximen, Regeln und Systeme und blind anzunehmende Vorschriften aus und die Pflicht der Erforschung, Anerkennung, Achtung und Berücksichtigung der Individualität des Zöglings und Schülers ein und setzt die psychologische Bildung des Erziehers und Lehrers voraus.

7) Gewissenhafte Sorge des Staates, der Gemeinden (der selbstständigen Organe der religiösen und kirchlichen Gemeinschaften) und der Eltern für die Erziehung und Bildung der Jugend und des Volkes als der obersten, wichtigsten und schwierigsten aller Angelegenheiten der Menschen. Darum Achtung des Erzieher- und Lehrerstandes, achtungswürdige Stellung desselben, gründliche theoretische und praktische Bildung und ein der Größe, Wichtigkeit und Schwierigkeit des Berufs entsprechender, die ausschließliche Hingebung an den geistigen Beruf und die Fortbildung sichernder, über die Noth und die Sorgen des Lebens erhebender Lohn.

(Angesichts dieser, den großen Zweck durch entsprechende Mittel sicherstellenden Forderungen muß der Blick auf die realen Verhältnisse der Gegenwart durch die Hoffnung erheitert werden, daß eine Zeit kommen werde, die nicht unterlassen wird, über diese Zustände ein scharfes Gericht ergehen zu lassen, fußend auf die Ueberzeugung der kommenden Geschlechter, daß der Grad der Bildung, wie der Cultur und der Uncultur und Rohheit, überhaupt sich bemessen lasse nach dem Grade, als den gestellten Forderungen Genüge geschieht, oder nicht geschieht.)

8) Oberleitung des Erziehungs- und Unterrichtswesens durch theoretisch und praktisch durchgebildete Schulmänner aller Kategorien — Inspection über die Schulen und Leitung der Lehrer in allen Kreisen durch Sach- und Fachkundige.

Die erste Forderung ist in den meisten Culturländern in höherem Maße befriedigt als die zweite, welche als eine der wesentlichsten Bedingungen, an welche das Gedeihen der Schule geknüpft ist, angesehen werden muß. In dieser Beziehung nimmt die deutsche Volksschule eine Ausnahmestellung ein, die man in keinem anderen Zweige menschlicher Thätigkeit wieder vorfindet. Die Forderung selbst hat nicht in Abneigung und Haß gegen einen anderen Stand, son-

dern in dem Wunsche, das Gedeihen der Sache zu fördern, ihren Grund. In welchem Stande man die höhere Sach- und Fachkunde und die aus ihr stammende Liebe zum Gegenstande vorfindet, aus dessen Gliedern wähle man die Inspectoren der Schule und die Leiter der Lehrer! Die in dieser Beziehung wahrnehmbare Mangelhaftigkeit erklärt die so häufige Verrückung des eigentlichen Zieles der Schulen und die Verirrungen auf dem Wege zu demselben.

9) Corporative Organisation der Lehrer ein und derselben Kategorie — zum Schutz und zur Belebung der freien Bewegung ihrer Glieder innerhalb der Grenzen ihrer Bestimmung (oder Aufgabe) — zur Entwickelung des sachlichen Fortschritts von Unten auf und von Innen heraus — zur Gestaltung der Einrichtungen, welche die Belebung der Glieder unter einander und ihren geistigen Fortschritt sichern.

Wie in jedem von der Natur angeordneten Organismus jedes Glied als thätiges Organ eine bestimmte Function ausübt, so hat auch in wohlgeordnetem Gesellschafts-Organismus jeder Stand seine Funktion zu verrichten in derjenigen Selbstständigkeit und freien Bewegung, welche der Zweck des Ganzen gestattet und die innere lebendige Thätigkeit des Organs fördert. Von Außen kommende Antriebe zur Thätigkeit sind willkommen; aber die wahren lebendigen Antriebe müssen von Innen stammen. Man braucht die edleren Triebe der Menschennatur nur walten zu lassen und die Strebungen nach gesellschaftlicher Vereinsthätigkeit nicht zu hindern — und es gestalten sich die Einrichtungen zu belebendem Fortschritt und zur Fordbildung der Glieder von selbst. In den selbstständigen, freien Vereinen sind die Gedanken der Menschen besser als in der Isolirung, und die Vereine bieten die schönste Gelegenheit, die in der Stille gereiften Gedanken und die gelungenen Versuche der Einzelnen zur Kenntniß Aller zu bringen und ihrer Prüfung vorzulegen. Je weiter der Umfang des Gebietes der freien Bewegung ist, desto mehr entwickeln sich die lebendigen, schaffenden Kräfte, desto glücklicher fühlen sich die Strebenden. Je enger man dagegen den Kreis der Thätigkeit zieht, je mehr man die Menschen isolirt: desto mehr verkümmern die Gedanken, desto unglücklicher fühlen sie sich. Wer seine Gedanken nicht mittheilen will oder nicht darf, ist auf dem

besten Wege der Verdummung. Wer die Freiheit der Bewegung und Entwickelung nicht liebt, ist gewiß kein glücklicher Erzieher oder Lehrer. Und wer den Trieb nach Vereinigung der Berufsgenossen nicht in sich verspürt und es nicht schmerzlich empfindet, wenn dieser Trieb unnatürliche oder gar unübersteigliche Hindernisse findet, kann Manches sein, nur kein die Keime der Menschennatur zur fröhlichen Entwickelung anregender Lehrer.

10) Unterstützung der Wittwen und Erziehung der Waisen verstorbener Lehrer.

Das ist eine pflichtmäßige und ehrenvolle Aufgabe für den Lehrerstand selbst. Er unterstütze die Wittwen und Glieder seines Standes, er sorge für die Erziehung der hinterbliebenen Kinder, indem er sie in guten (Lehrer-) Familien unterbringt oder Erziehungsanstalten (Pestalozzi-Stiftungen) übergibt. Für keinen Mann der Erde ist doch der Gedanke, seine eignen Kinder der Armuth, dem Elend und der Rohheit, „der rauhen Wirklichkeit zum Raube,“ überlassen zu müssen, bitterer als dem Manne, der sein Leben der Erziehung fremder Kinder, besonders der Kinder der Armen, gewidmet und seine Kräfte diesem würdigen Berufe aufgeopfert hat, ohne im Stande gewesen zu sein, ihnen die Mittel zur Erziehung hinterlassen zu können. Soll jenes grausamste aller Loose, die den armen Menschen treffen können, ihm beschieden sein, soll in dieser Beziehung noch in der Sterbestunde ein Schwert sein Herz durchschneiden?

Das sei ferne! Was dem Einzelnen nicht möglich war, ist möglich durch Vereinigung der Kräfte, ist schon wirklich hier und da. Es geschehe allüberall!

Diese zehn Forderungen stellen nach meinem Bedünken die wesentlichen Bedingungen auf, von deren Anerkennung und Realisirung das Gedeihen der öffentlichen Erziehung und Bildung der Jugend der Nation und die glückliche Wirksamkeit der Lehrer des Volkes abhängt; die ihnen entsprechenden Nebenbedingungen ergeben sich von selbst. Jene Hauptbedingungen nennen die Ziele des Strebens der Erzieher und Lehrer für alle Zeiten.